



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD**

TESIS

**Para optar el título profesional de Licenciada en Educación
Primaria e Interculturalidad**

Autorregulación del aprendizaje y la empatía en estudiantes de
educación primaria

PRESENTADO POR

Castillo Caballero, Angélica Pilar
Díaz Cachay, María Elizabeth

ASESOR

Del Rosario Peña, Hugo Humberto

Lima - Perú, 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD ANTIPLAGIO TURNITIN

Mediante la presente, Yo:

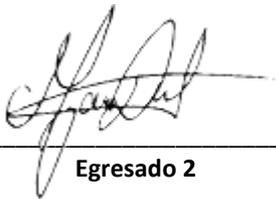
1. ANGÉLICA PILAR CASTILLO CABALLERO; identificada con DNI 42218231
2. MARÍA ELIZABETH DÍAZ CACHAY; identificada con DNI 45545541

Somos egresados de la Escuela Profesional de EDUCACIÓN PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD del año 20_23_I, y habiendo realizado la¹ TESIS para optar el Título Profesional de² LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD, se deja constancia que el trabajo de investigación fue sometido a la evaluación del Sistema Antiplagio Turnitin el 08 de agosto de 20_25, el cual ha generado el siguiente porcentaje de similitud de³: 12% (doce por ciento)

En señal de conformidad con lo declarado, firmo el presente documento a los 14 días del mes de agosto del año 20_25.



Egresado 1



Egresado 2



Hugo H. Del Rosario Peña
DNI 25715739

¹ Especificar qué tipo de trabajo es: tesis (para optar el título), artículo (para optar el bachiller), etc.

² Indicar el título o grado académico: Licenciado o Bachiller en (Enfermería, Psicología ...), Abogado, Ingeniero Ambiental, Químico Farmacéutico, Ingeniero Industrial, Contador Público ...

³ Se emite la presente declaración en virtud de lo dispuesto en el artículo 8°, numeral 8.2, tercer párrafo, del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI, aprobado mediante Resolución de Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU/CD, modificado por Resolución de Consejo Directivo N° 174-2019-SUNEDU/CD y Resolución de Consejo Directivo N° 084-2022-SUNEDU/CD.

Autorregulación del aprendizaje y la empatía en estudiantes de educación primaria

INFORME DE ORIGINALIDAD

12% <small>EN</small>	10%	5%	8%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	2%
2	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1%
3	revistas.ues.edu.sv Fuente de Internet	<1%
4	dugi-doc.udg.edu Fuente de Internet	<1%
5	pure.uva.nl Fuente de Internet	<1%
6	www.tandfonline.com Fuente de Internet	<1%
7	David Simón-Grábalos, David Fonseca, Marian Aláez, Susana Romero-Yesa, Carlos Fresneda-Portillo. "Systematic Review of the Literature on Interventions to Improve Self-Regulation of Learning in First-Year University Students", Education Sciences, 2025 Publicación	<1%
8	Submitted to Aliat Universidades Trabajo del estudiante	<1%
9	Submitted to Fortis College - Centerville Trabajo del estudiante	<1%
10	orca.cardiff.ac.uk Fuente de Internet	<1%
11	repositorio.unajma.edu.pe Fuente de Internet	<1%
12	Submitted to The University of Manchester Trabajo del estudiante	<1%

ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE CONTENIDO	1
ÍNDICE DE TABLAS	3
ÍNDICE DE FIGURAS	4
RESUMEN	5
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN	6
AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE SU DEFINICIÓN Y RELEVANCIA	10
DIRECCIONAMIENTO DE LA AUTORREGULACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO	12
TEORÍAS SOBRE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE	13
TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKI.....	13
TEORÍA CONSTRUCTIVISTA	14
DIMENSIONES DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE	16
FASES DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE	16
AUTOCONOCIMIENTO.....	16
LA EMPATÍA SU DEFINICIÓN Y RELEVANCIA	17
EMPATÍA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	22
TEORÍAS SOBRE LA EMPATÍA.....	23
TEORÍA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	23
TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	24
TEORÍA DE LA MENTE.....	24
DIMENSIONES DEL DESARROLLO DE LA EMPATÍA.....	25
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES	25
RELACIONES AFECTIVAS	26
METODOLOGÍA	28
DISEÑO	28

PARTICIPANTES	29
INSTRUMENTO	29
PROCEDIMIENTO	30
RESULTADOS	31
RESULTADOS DE FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO	31
RESULTADOS DESCRIPTIVOS.....	31
RESULTADOS INFERENCIALES PARA CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS	36
DISCUSIÓN	39
CONCLUSIONES	43
REFERENCIAS.....	44
APÉNDICE.....	58
Apéndice 1: Matriz de consistencia:	59
Apéndice 2: Matriz de evaluación de escala de Likert	60
Apéndice 3: Ficha de validación del instrumento	62
Apéndice 4: Instrumento de recolección de datos.....	65
Apéndice 5: Consentimiento informado	67

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Confiabilidad del instrumento</i>	31
Tabla 2. <i>Prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov</i>	36
Tabla 3. <i>Correlación de Spearman entre la variable 1 Autorregulación del aprendizaje y la variable 2: empatía</i>	37
Tabla 4. <i>Correlación de Spearman entre la variable 1 Autorregulación del aprendizaje y la dimensión 1: Habilidades socioemocionales</i>	38
Tabla 5. <i>Correlación de Spearman entre la variable 1 Autorregulación del aprendizaje y la dimensión 2: Relaciones afectivas</i>	39

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Niveles sobre la variable 1: Autorregulación del aprendizaje</i>	31
Figura 2 <i>Niveles sobre las dimensiones de la variable 1: Autorregulación del aprendizaje.....</i>	32
Figura 3 <i>Niveles sobre la variable 2: Desarrollo de la empatía</i>	32
Figura 4 <i>Niveles sobre las dimensiones de la variable 2: Desarrollo de la empatía... </i>	33

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue demostrar la relación entre las variables de la autorregulación del aprendizaje y la empatía en estudiantes de 5to y 6to grado del nivel primario de un colegio estatal de Lima Metropolitana. En este estudio, se utilizó una investigación de tipo básica, bajo un enfoque cuantitativo con un alcance correlacional, y con un diseño no experimental, de tipo descriptivo entre las variables de estudio. Para empezar con la investigación del estudio se utilizó dos tipos de cuestionarios orientados bajo las medidas de la escala de Likert, para la primera variable se apoyó en los modelos de la escala de ARA y para la segunda variable se utilizó una escala de modelo de QMEE en una muestra de 89 estudiantes. Como resultados se encontró que hay correlación significativa, directa y media entre la autorregulación del aprendizaje y la empatía, lo que permite concluir indicando si el estudiante se esfuerza en producir su propio auto aprendizaje en el aula mayores serán los vínculos afectivos y emocionales que compartan con las personas de su entorno.

Palabras clave: Autorregulación del aprendizaje, empatía, autoconocimiento, desarrollo afectivo, habilidad socioemocional

ABSTRACT

The objective of this study was to demonstrate the relationship between the variables of self-regulation of learning and empathy in 5th and 6th grade students of the primary level of a state school in Metropolitan Lima. In this study, a basic type of research was used, under a quantitative approach with a correlational scope, and with a non-experimental, descriptive design among the study variables. To start with the research of the study, two types of questionnaires oriented under the Likert scale measures were used, for the first variable it was supported by the ARA scale models and for the second variable a QMEE model scale was used in a sample of 89 students. As results, it was found that there is a significant, direct and average correlation between self-regulation of learning and empathy, which allows concluding that if students make an effort to produce their own self-learning in the classroom, the more affective and emotional bonds they will share with the people around them.

Keywords: Self-regulation of learning, empathy, self-knowledge, affective development, socioemotional ability.

INTRODUCCIÓN

A inicios del año 2022, se anunció por parte del Ministerio de Educación el retorno a clases en la modalidad presencial en todas las escuelas del Perú y paulatinamente se fue dando a nivel mundial, luego que culminó el confinamiento decretado por las autoridades debido a la pandemia del COVID 19 (Huamán y Muñoz, 2022). Para Penuel (2022), hablar sobre las consecuencias que trajo consigo la pandemia dentro del sector educativo, es como referirse al término “tiempos de pérdida del aprendizaje”, ya que, tras anunciar el retorno a la presencialidad, alarmó y llenó de incertidumbre a la población educativa al no saber lo que les deparaba encontrar dentro de las aulas, en relación al nivel de aprendizaje que tendría el estudiantado, por lo cual, muchos de estos jóvenes no gozaban de la posibilidad de conectarse a internet para recibir las clases online, lo que les significaba un gran reto y marcaba una gran brecha para su propio autoaprendizaje.

Por su parte, Vega et al. (2023) aseguran que, el uso de las diferentes plataformas virtuales para realizar tareas y continuar con la educación se volvió esencial para el proceso del desarrollo enseñanza y aprendizaje del estudiante. Por lo mismo, Jiménez (2024) argumenta que, de alguna manera esta normativa conlleva a que los estudiantes dejarán de compartir y confraternizar emociones, afectando negativamente a su conducta, y a su vez, limitando el manejo emocional y afectivo en cuanto a su integración social para relacionarse con su entorno, más aún, la afectación en su desempeño escolar. Es por ello que, se ha enfatizado conceptos e ideas que nos permita comprender y explicar con un lenguaje más reflexivo la problemática.

La educación como proceso, tiene y ha tenido desde siempre, la función básica de proporcionar al ser humano, herramientas útiles para su desarrollo y realización dentro del medio social, cuyas habilidades les sirvan para dar respuesta a las diversas problemáticas retadoras de una forma más asertiva, según la coyuntura social a la que se encuentre (Armenta et al., 2023). En este sentido, los diferentes programas de estudio a lo largo de la historia, ha ido evolucionando en cuanto a cómo una persona va aprendiendo y de qué manera lo apropia, dotándolo de aprendizajes necesarios para afianzar el conocimiento de sí mismo y del contexto que le circunda, involucrando a las diversas situaciones existentes que ocurran en su contexto y que correspondan a la conformación misma de la realidad significativa (Gil, 2020).

Figueroa (2021) agrega que, los principales protagonistas de este proceso de aprendizaje, son los estudiantes y docentes, entendiendo que de ellos depende en gran medida la enseñanza de pautas y el aprendizaje de las mismas. Sin embargo, el rol

desempeñado por los mencionados autores y la relación de estos en el proceso educativo, se ha cubierto de distintos matices a través del tiempo, pasando de una dependencia casi absoluta a una visión más espontánea y autónoma, en la cual los maestros son solo mediadores de los procesos de aprendizaje y los estudiantes son capaces de elegir y gestionar los conocimientos que desean obtener y el ritmo indicado para tal fin (Ochoa, 2022).

Para dar mayor énfasis a la afirmación anterior, tenemos a Maliza et al. (2020) que nos mencionan que este proceso de enseñanza aprendizaje se basa esencialmente en el modelo educativo constructivista implementado por los pioneros Piaget y Vygotsky. Ellos aseveran que en el alumno recae la responsabilidad de su propia formación y la construcción de sus conocimientos, es decir, el alumno regula o más bien autorregula sus aprendizajes como sujeto activo del escenario educativo y no como ente pasivo que solo recibe y procesa información. Asimismo, mencionan también la importancia del uso de los medios digitales actuales para un buen desempeño en su aprendizaje.

A propósito de lo señalado, cabe mencionar que, en la actualidad los sistemas educativos a nivel general sustentan sus prácticas pedagógicas según pautas constructivistas. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) realizó una recopilación de datos estadísticos, en donde mencionan que, alrededor de un 83% de los países, optan por incorporar en sus labores académicas prácticas pedagógicas innovadoras, en donde el estudiante pueda desarrollar y ampliar sus conocimientos, pueda explorar, inventar, dirigir, transformar y descubrir nuevos saberes con mayor grado de significancia, basado en su propio interés en la búsqueda de su autoconocimiento mediados por su autonomía, liderazgo y empatía, acciones basadas por los valores morales de la persona, dando respuesta a la sociedad. Precisamente, la práctica de la empatía como un valor moral permite que las personas puedan establecer una conexión con el sentir de sus semejantes, logrando incluso, mirar y experimentar desde otras perspectivas, es sin temor a equívocos, una herramienta capaz de fortalecer aspectos como la sana convivencia, algo vital en el mundo acelerado y altamente desprovisto de normas éticas en el que el ser humano transita en estos días (Ventura et al., 2021).

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022), apunta que, en el caso de Latinoamérica y el Caribe, una región tradicionalmente relegada en materia educativa, escenarios como la pandemia generada por el Covid-19, han generado toda una revolución, en especial en lo que respecta a las sesiones de aprendizaje que en gran proporción fueron desarrolladas por medio de plataformas virtuales que abrieron la posibilidad de que los estudiantes pudieran manejar dispositivos tecnológicos, aplicaciones

didácticas, reuniones en tiempo real, entre otros elementos importantes que les aproximaron a una convivencia distante en la presencialidad, pero cercana en el compartir de nuevos saberes.

En el Perú, el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016) establece como una de las competencias del proceso educativo, la gestión del aprendizaje por parte del alumno en forma autónoma, la cual se centra en el favorecimiento de condiciones propicias para que los educandos puedan participar activamente en la gestión de su formación, activando para ello, acciones organizadas y sistemáticas, encaminadas al control del proceso con sus respectivas implicaciones. Se establece también, dentro de los enfoques transversales, la práctica de la empatía como un precepto de aprendizaje recíproco que persigue la generación de conocimiento y la validación del mismo, desde una perspectiva de bien común. En función de esto, se diría entonces que tanto la autorregulación del aprendizaje, como la práctica de la empatía como un valor fundamental, son bases reconocidas en el sistema educativo peruano.

También, en los denominados Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica, elaborados por el Ministerio de Educación (Minedu, 2020), se deja en claro, que las acciones educativas desarrolladas por los tutores en las aulas deben direccionarse a la estimulación de la autonomía por parte del alumno en los diferentes contextos donde este se desenvuelve cotidianamente, complementando este hecho con el ejercicio continuo de valores que produzcan el avance progresivo y favorable de la sociedad peruana hacia el desarrollo sostenible y el bienestar colectivo.

Ahora bien, en el ámbito de la Educación en adolescentes con limitaciones para el aprendizaje y la participación, Morales y Zúñiga (2023) enfatizan su preocupación que los estudiantes luego del retorno totalmente presencial a las aulas, manifiestan rasgos acentuados falta de autonomía en sus deberes, poca participación en las diferentes actividades de aprendizaje, no siguen las normas establecidas en clase, por ende, asumen conductas inadecuadas y se frustran al no saber cómo manejar las situaciones. Lastimosamente, se observa también que, durante las sesiones de clase y las actividades de extensión, los alumnos manifiestan poco interés por ayudar a otros.

En cuanto a los estudios previos, tenemos en el rango internacional a Forero et al. (2021), en Colombia, los cuales desarrollaron un estudio enfocado en determinar la influencia de la inteligencia emocional de los docentes en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de secundaria encontrando que, en la perspectiva de los docentes, la inteligencia emocional es fundamental para que los estudiantes puedan autorregularse en su

aprendizaje e interactuar con sus semejantes. En ese sentido, Rodríguez et al. (2021), en España persiguieron hacer un modelamiento por primera vez, de las relaciones entre la motivación intrínseca, la inteligencia emocional y la autorregulación del aprendizaje en las clases de Educación Física; concluyendo que la motivación intrínseca de los estudiantes por la asignatura puede incrementarse, promoviendo el desarrollo de inteligencia emocional y el fortalecimiento de la autorregulación en las clases. Asimismo, tenemos a Flores (2019), quien en su estudio dio resultados muy favorables de la relación que existe entre docente y alumno como variable mediador del aprendizaje, entendiéndose que a mayor vínculo emocional del maestro con sus estudiantes, mejor será el proceso cognitivo de aprendizaje en ellos, es por ello, que hace énfasis en que el docente debe implementar actividades de inclusión de habilidades sociales en el aula que involucren la creatividad, iniciativa y autonomía para lograr un mayor desempeño a nivel académico y un aprendizaje más significativo. Por su parte, Mora (2024), indica que dichas estrategias contribuyen en los estudiantes, ya que pueden desarrollar su autorregulación del aprendizaje a través de una organización minuciosa, verificando las labores establecidas, generando metas para lograr de manera pertinente su ejecución en sus actividades, para ello es necesario utilizar recursos que los ayuden a mejorar para lograr el éxito desarrollando de manera positiva sus características.

Así también, Miranda y Daturi (2021) afirman que, trabajando la empatía en el ámbito educativo se puede contribuir a que los estudiantes obtengan una vida social favorable y productiva, teniendo como primer ejemplo a los docentes, los cuales son capaces de promover el desarrollo de la empatía mostrando conductas afectivas que contribuyan en el crecimiento de sus estudiantes tanto en su presente como en el futuro. Además, indican que ha contribuido para obtener una perspectiva más cercana con los estudiantes generando lazos de comprensión y autorregulación al momento de tomar una decisión, ya que tienen en cuenta diversas actitudes las cuales tienen en cuenta el poder entender y comprender las necesidades tanto de ellos como la de los demás, generando una gran consideración ante las dificultades ajenas, esto influye en que la empatía sea vista como intermediaria de reflexión y autorregular las ideas y tomar soluciones pertinentes. En tanto, Pinzón et al. (2024) señalan que la autorregulación del aprendizaje contribuye a que el estudiante sea consciente de alguna actividad que está ejecutando mal y que pueda perfeccionar esos aspectos realizando su propia autoevaluación adquiriendo un mejor aprovechamiento de las enseñanzas que se les brinda para que así pongan en sus habilidades y destrezas, lo cual ayuda a que los docentes

no estén al pendiente diciéndoles constantemente lo que deben de hacer y cómo deben de hacer sus actividades.

Por otro lado, se citan estudios nacionales. Uno de ellos es de Pérez et al. (2022), realizado en Ica, quienes se enfocaron en determinar la relación entre la autorregulación emocional y empatía en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la Institución Educativa Especial de Rápido Aprendizaje Alfred Binet en la ciudad de Arequipa. La principal conclusión del estudio establece que la inexistencia de un vínculo entre la autorregulación emocional y la empatía en los estudiantes de la institución citada no es influyente en la empatía que puedan sentir o practicar estos. En cambio, la implementación del juego colaborativo en aula ayudó a incrementar rasgos significativos de relación entre la empatía y la relación de los aprendizajes.

Por otro lado, Morales (2023), en Lima, ejecutó un estudio enfocado en determinar la influencia de la inteligencia emocional en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de terapia ocupacional en una universidad nacional de Lima, 2022. La principal conclusión del proceso, apuntó a que la inteligencia emocional influye notablemente en la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes consultados, esto considerando los resultados obtenidos reveló que la autorregulación del aprendizaje, la inteligencia emocional, planificación y control de atribuciones motivacionales, el trabajo colaborativo de la inteligencia emocional. En cambio, Fuster (2020), en Lima, llevó a cabo una investigación basada en determinar la relación entre la percepción del pensamiento creativo y autorregulación del aprendizaje en alumnos de educación primaria e inicial de octavo ciclo de UNMSM, 2019. La principal conclusión establece que mientras mayor expresión de pensamiento creativo, mayor es también la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, lo cual se evidencia un mejor modo de aprender, obtenido entre el pensamiento creativo y autorregulación del aprendizaje, la percepción de pensamiento creativo y planificación, la percepción de pensamiento creativo y auto observación, la percepción de pensamiento creativo y el control, la percepción de pensamiento creativo y la evaluación.

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE SU DEFINICIÓN Y RELEVANCIA

La autorregulación del aprendizaje es un proceso altamente complejo a través del cual los estudiantes realizan la planificación, la supervisión y la evaluación de su propio aprendizaje, para ello hacen uso de estrategias cognitivas, metacognitivas y de tipo motivacional. Asimismo, Bandura (1977, 1991) brinda un aporte al señalar como

componente clave a la autoeficacia, ya que impacta en la predisposición y la persistencia que muestra el estudiantado al afrontar las actividades escolares. Por su parte, Zimmerman (2010) asumiendo una postura sociocognitiva conceptualiza a la autorregulación como un proceso integrado de tres ciclos o fases: previsión, ejecución y autorreflexión, en estos intervienen los pensamientos, las emociones y toda acción encaminada a la consecución de las metas trazadas.

Desde una perspectiva sociocultural, Vigotsky (1978) enfatiza en el rol del lenguaje y la interacción social como parte de la asunción de estrategias autorregulatorias mediante la zona de desarrollo próximo. Por último, Pintrich (2000) incorpora este marco conceptual a través de la integración de componentes cognitivos, motivacionales, contextuales y de comportamiento, los cuales deben ser aprehendidos por el alumnado a fin de alcanzar la optimización de sus aprendizajes durante los diferentes momentos académicos y cotidianos.

Paz et al. (2022) sostienen que la construcción del propio aprendizaje del estudiante consiste en adquirir conocimientos y desarrollar capacidades, las cuales les permitan alcanzar las metas deseadas del sistema escolar. Esto significa que el estudiante potenciará su propio aprendizaje de manera gradual, según vaya ejercitando sus procesos mentales, para luego valerse y desempeñarse competente en su desarrollo académico. Tomando como actor principal al mismo estudiante en su forma y modo de aprender, el docente se convierte en un acompañante académico de apoyo. Así también, Fuentes et al. (2023) prescinden que es de vital importancia la disposición y ganas que tenga el estudiante por aprender, ejerciendo durante el proceso un desarrollo cognitivo para el logro de su desempeño académico. En este sentido, el Currículo Nacional de la Educación Básica en el Perú (Minedu, 2016) enfatiza en la adecuada autorregulación de los aprendizajes y favorece el hecho de que los estudiantes elijan las estrategias y recursos que correspondan mayormente con sus propios ritmos de aprendizaje y requerimientos específicos.

Además, la autorregulación del estudiante en su aprendizaje debe tomar una connotación activa, en donde el mismo estudiante tome el control de sus propias decisiones y acciones para el cumplimiento de sus metas escolares, las cuales sean guiadas y medidas de forma autónoma. Adicionalmente, en este proceso de autorregulación los estudiantes pondrán en práctica todos sus conocimientos y capacidades adquiridas para la ejecución de sus actividades escolares (García y Bustos, 2021). Apoyando lo anterior, Covarrubias et al. (2019) expresan la importancia de saber regular el autoaprendizaje orientados a mantener pensamientos, emociones y las conductas del ser humano hacia la meta que desea adquirir,

realizando un proceso de control mediante estrategias que conlleven a objetivos propuestos, de esa manera activan sus esfuerzos personales, sus aprendizajes tienen mayor capacidad y voluntad para aprender aumentando su motivación en sus estudios, asimismo dicha autorregulación es puesta en práctica de forma más enérgica por los estudiantes en sus áreas de su agrado, en tanto en los cursos que menos les agradan su autorregulación es más baja. Siendo así el estudiante puede llegar a adquirir los tres niveles de aprendizaje: cognitivo, conductual y emocional.

Cabe señalar también que, este proceso proporciona al estudiante una mejor comprensión de su entorno social, la cual irá respondiendo basado a un estímulo y respuesta de su propia adaptación y buen desarrollo a su contexto personal y social (Torres y Miranda, 2021). De esto se desprende la importancia que tiene el estudiante por aprender de forma autorregulada, ejerciéndola a voluntad y de manera autónoma, con un tono de certeza y carácter de conciencia de las habilidades que posee, y sus debilidades que debe potenciar para un mejor logro de sus aprendizajes (Alóma, 2022). Es pertinente resaltar que, la autorregulación del aprendizaje es un proceso donde se utilizan diversas estrategias para propiciar la motivación de los estudiantes en la mejora de sus pensamientos y la capacidad para tomar conciencia de las actitudes a modificar para avalar sus conocimientos obtenidos, ante ello también se puede evidenciar la automotivación que tiene cada estudiante para creer en sí mismo por realizar sus metas personales teniendo en cuenta sus expectativas de mejoramiento ante la sociedad (López y Alfonso, 2021).

DIRECCIONAMIENTO DE LA AUTORREGULACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO

Si nos basamos en las metas y retos propuestos por cada persona en el estudio del sector educativo podremos inferir que, muy aparte de la práctica pedagógica y acompañamiento constante que se da como docente de aula en el proceso de aprendizaje del estudiantado en su regulación cognitiva, debemos tomar en cuenta la conexión y esfuerzo conjunto para la búsqueda y cumplimiento del enfoque búsqueda de la excelencia basados en el cumplimiento de las metas trazadas que se plantean cada estudiante en su desempeño escolar, entendida como un proceso en conjunto para el logro del bien en común entre sus pares orientados a la culminación de sus metas, potenciando sus facultades y habilidades para el éxito tanto a nivel personal y compartido en sociedad (Minedu, 2016).

Si dirigimos una enseñanza adecuada a los estudiantes y plasmamos situaciones retadoras en el aula a través de la práctica pedagógica durante los espacios de estudios, se

puede lograr actividades novedosas y desafiantes con el fin que utilicen dichos conocimientos como estrategias de enseñanza para el alumnado, de tal manera que se vean unificados sus logros considerando los objetivos trazados en beneficio del desempeño de los estudiantes y en sus procesos de mejoras escolar (Muñoz, 2019).

Colunga (2021) destaca que la autorregulación se basa a la conducta de un individuo que logra manejar de manera apropiada sus emociones controlando las situaciones que se le presentan desde la infancia siendo consciente de tomar decisiones de manera prudente y ser capaz de reflexionar sobre las acciones que realizan, para ello también es necesario que se trabaje en conjunto para fortalecer sus relaciones entre compañeros de estudios ,donde se vea desarrollada la solidaridad y reciprocidad entre todos.

TEORÍAS SOBRE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

La autorregulación del aprendizaje es un proceso complejo, que desde los postulados teóricos implica planificación, supervisión y evaluación del aprendizaje personal. En el presente estudio, se por el abordaje integrador incluyendo teorías que impactan directamente en la autorregulación, por lo cual se considera la teoría sociocultural de Vigotsky, enfocada en el rol mediador dentro del contexto social y para la construcción de los saberes; Asimismo, a la teoría constructivista, que caracteriza el aprendizaje como un proceso activo de construir desde la perspectiva del estudiante así como la relación que tiene con la empatía y las estrategias de aprendizaje, dado que las habilidades empáticas podrían algún modo favorables para una mejor vinculación del aprendizaje. También, se ha documentado una revisión teórica partiendo de autores que sientan las bases para explicar la autorregulación y el impacto que tiene en el ámbito educativo, con lo cual se puede sustentar los componentes o dimensiones de aquella.

TEORÍA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKI

Vygotski (1998) nos muestra en esta teoría que el aprendizaje de los niños se evidencia en los primeros años, llegando ellos mismos a socializar con su entorno según el contexto en el que se desarrollan, es en este sentido su aprendizaje de carácter progresivo, ya que interactúan con otros niños socialmente, y esto les ayuda a mejorar y adquirir nuevas habilidades necesarias para su vida diaria ayudándoles en su desarrollo cognitivo y afectivo, haciendo que se sientan más seguros. Por consiguiente, Guerra (2020) alude que la teoría de Vygotski no destacó desde su aparición, mucha importancia de la motivación que conduce a la autorregulación del ser humano; sin embargo, señala que esta motivación está asociada al

deseo del infante de mejorar el control sobre sí mismo y sobre el entorno que le rodea, además de aprender a relacionarse de modo correcto con todo aquello que forma parte de su vida.

En ese sentido, Rodríguez y Torres (2023) afirman que la citada teoría muestra cómo el desarrollo del ser humano está ligado a la relación que tiene con el contexto donde vive y en el cual se desenvuelve junto a las demás personas logrando potenciar y establecer bases de aprendizaje para su vida diaria obteniendo un crecimiento tanto individual como colectivo, formando cada uno su propia identidad y seguridad al trabajar con individuos de su misma edad. Respecto a ello, Miranda (2024) destaca la importancia de que las personas estén en constante relación para la obtención del desarrollo del aprendizaje, siendo primordial para la ejecución de su propio aprendizaje, basado en la teoría de Vygotsky, ya que nos menciona que todo ser humano se encuentra en constante interacción social y cultural. Asimismo, hace énfasis al apoyo que ejercen los docentes al "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP), como agentes mediadores de información pasivos, proponiéndole al estudiante las herramientas necesarias para el logro propio de sus metas y estas a su vez, sirvan para que todo el estudiantado en conjunto participe, colaboren, sean incluidos durante este proceso.

Por su parte, Escallón et al. (2019) enfatizan en que, la identidad es el verdadero núcleo del ser, en el que se generan los aspectos motivadores para que los estudiantes puedan autorregularse. Dentro de estos factores están sus creencias sobre la significación de las actividades de aprendizaje, su impresión de autoeficacia para el logro de estas, sus categorizaciones en cuanto a los aciertos y desaciertos. En este contexto, los maestros y el entorno familiar, representan la plataforma real para la consolidación de una identidad sólida en el estudiante y, sobre todo, consustancial con su entorno.

TEORÍA CONSTRUCTIVISTA

Según Piaget (1989) esta teoría los conocimientos que los seres humanos pueden obtener no es transferible hacia otro individuo, este conocimiento es generado por cada persona, ya que cada uno es capaz de construir su propio aprendizaje con experiencias previas que han ido alcanzando mediante su interacción con el objeto de estudio, ya sea de manera concreta o abstracta, lo cual genera en el ser humano un desarrollo secuencial y progresivo para desarrollar sus habilidades obteniendo un mayor conocimiento para reforzar sus aprendizajes. Sumando a esta teoría, Conejo (2022) hace mención en el estudio de su libro que, cuando el estudiante estimula gradualmente la toma de conciencia hace que ejerza

mayor connotación activa en su proceso de aprendizaje, regulando y reconociendo sus acciones para el logro de sus objetivos. Es aquí donde, el alumno hace el uso de un proceso reflexivo criterial y toma de conciencia para realizar diferentes hipótesis en búsqueda de la resolución de problemas para un mayor grado de significancia.

Para Reyero (2019), el constructivismo es visto como un proceso de construcción de su propio autoconocimiento de la mente, esto es, relación entre pensamiento y conocimiento, los cuales se comienzan a dar de forma de manera interna, activa e individual, siendo éstas modificadas y reorganizadas (procesos mentales) para la abstracción y acomodación del mismo, las cuales, denotan en la personalidad y la conducta de la persona. Dentro de este enfoque, se resalta como agente activo al estudiante quien va formando su propio conocimiento a través de su acción y experiencia acorde a la relación de su entorno social. Esta teoría parte de las acciones del ser humano teniendo en cuenta la asimilación y la acomodación las cuales permiten a los individuos adaptarse a nuevos aprendizajes que les sirvan de apoyo para mezclar diversos estímulos que contribuyan a su desarrollo personal según sus experiencias alcanzadas, en este desarrollo se evidencia el trabajo colaborativo con las demás personas (Vásquez et al., 2023).

Valentín et al. (2022) agrega a lo anterior, que el conflicto cognitivo permite que el estudiante pueda establecer una búsqueda de respuestas más constante a sus interrogantes, y que estas a su vez, lo lleven a la construcción de su propio aprendizaje que se encuentran sujetos a sus cuestionamientos y dudas, volviéndose así de esta manera más críticos y reflexivos para la resolución de problemas. También menciona que, cuando el alumno se encuentra motivado por la realización de una tarea específica, esta conexión entre el conflicto y la meta-motivación que ejerce el estudiante hace que pueda desarrollar y fortalecer más sus capacidades académicas. Mencionar también que, los planteamientos de Piaget ante esta teoría, indican que el constructivismo se centra en el nuevo conocimiento que va adquiriendo el estudiantes a través de la movilización con el objeto y el conocimiento previo con el que cuenta para favorecer el aprendizaje significativo, teniendo presente los procesos cognitivos, los cuales logra en el niño un proceso activo donde él mismo construya sus conocimientos mediante las interacciones que realiza con las personas de su entorno, siendo capaz de reconocer las diversas características que posee (Ruiz y Torres, 2022).

Por consiguiente, estas teorías brindan un horizonte para la comprensión de la autorregulación del aprendizaje entendida como una habilidad fundamental compuesta de aspectos cognitivo, motivacional y social, necesarios en el desempeño académico y el desarrollo de la autonomía del estudiante.

DIMENSIONES DE LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje se han explicado teniendo en consideración a las teorías y, atendiendo a De Castro et al. (2021), tal constructo comprende dos dimensiones a saber: las fases del aprendizaje autorregulado y el autoconocimiento.

FASES DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Según el modelo de Zimmerman (2000), las fases del ciclo de autorregulación del aprendizaje son tres: planeación, ejecución y autorreflexión. Estas son relevantes para que el alumno pueda llegar a conseguir, potenciar y ejercer la autorregulación de su propio aprendizaje, se tiene en cuenta algunos puntos relevantes en dicho proceso para que el estudiante pueda lograr cumplir y alcanzar sus metas (Ronqui et al., 2021). Este modelo se ha ido perfeccionando a un plano más detallado a través del tiempo, el cual está orientado a una toma de conciencia del estudiante visto en un plano cognitivo, socio afectivo y motivacional. A continuación, se explica cada una de las fases.

La primera fase denominada planeación se caracteriza por mostrar al alumno con capacidad de establecer plazos de las metas que quiere llegar a cumplir, apropia métodos de análisis y evaluaciones que vayan orientados al desarrollo de sus actividades o tareas, también en el camino irá descubriendo e identificando sus fortalezas y puntos débiles. También el estudiante será capaz de enfrentar sus miedos iniciales y asumirá el reto de continuar para el logro de sus objetivos (García, 2021).

La segunda fase denominada ejecución, se manifiesta al mostrar al estudiante logrando realizar las acciones en torno al desarrollo de sus actividades, las cuales se llevarán a cabo mediante un proceso de observación y control de seguimiento para la valoración y evaluación del progreso, cuyo fin sea mantener la intención de terminar la actividad que esté realizando (Pascual, 2022).

La tercera fase corresponde a la autorreflexión, en la cual, el estudiante será capaz de evaluar y reconocer sus propios avances a través de su juicio y crítica de sus metas establecidas, basados en la realización de sus metas y resultados de su propio aprendizaje establecidos por el mismo (González et al., 2021).

AUTOCONOCIMIENTO

El autoconocimiento como dimensión de la autorregulación del aprendizaje, resulta ser un tema transversal de naturaleza reflexiva, mediante el cual el estudiante logra la obtención de nociones referentes a su autoconciencia como la identidad y personalidad, proceso por el cual se encuentra en constante búsqueda del conocimiento formativo en sus

aprendizajes como respuesta a sus interrogantes, convirtiéndose en objeto de sí mismo (Bernal, 2021). En torno a lo anterior, los Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica, plantea que en la medida en que se aplique en las experiencias pedagógicas, estrategias basadas en las necesidades y requerimientos de los estudiantes, estos se mostrarán con mayor motivación y disposición para seguir las pautas del proceso educativo, y con ello, internalizar los conocimientos y las respectivas competencias planteadas en torno al aprendizaje (Minedu, 2020).

AUTORREGULACIÓN Y AUTOGESTIÓN

La autorregulación es conceptualizada por Sánchez et al. (2023), como un proceso de naturaleza activa y constructiva por medio del cual, las personas forman objetivos, planean, dan seguimiento e incluso, evalúan sus conductas, su conocimiento y su emocionalidad, ajustando sus acciones a razón del resultado logrado. Varias fases directamente interrelacionadas, intervienen en el mencionado proceso, tales como la planificación, la ejecución y la autorreflexión; de esta manera, la autorregulación no se corresponde con un hecho estático y mucho menos lineal, sino más bien dinámico y consecuente en el que interactúan factores de tipo interno como también contextual, generando esto, que la persona establezca un rol protagónico y activo en el desarrollo de sus metas tanto a nivel personal como académico.

Desde una perspectiva complementaria, García & Bustos (2021) definen la autorregulación como la cualidad integral que posee la persona para forjar, sostener y transformar su conducta, su pensamiento y aspecto emocional en concordancia con los propósitos autoimpuestos o significativos desde la subjetividad. Esta definición hace énfasis en el manejo crítico y la adaptación permanente a las exigencias del contexto, insertando procesos de índole metacognitiva, afectiva, motivacional y conductual. La autorregulación involucra el hecho de adquirir herramientas que hagan posible el monitoreo de lo aprendido, el autoobservarse, el autoevaluarse y el adaptarse flexiblemente a los retos cotidianos, en el marco de un entorno sociocultural con directa influencia y modelación de tales procesos.

Por su parte, la autogestión se relaciona con un proceso que lleva implícitos aspectos formativos, conscientes e intencionados, dirigidos a la identificación, comprensión autocontrol de los estados emocionales y conductuales. Tal concepción está basada en la integración de saberes originarios de la educación, la psicología y la neurociencia y apunta al fortalecimiento del bienestar mental y físico (Ortiz, 2025).

Asimismo, Ramírez-Rocha (2025) la concibe como una capacidad vital para el proceso de autorregulación y de autonomía de las emociones involucrando la gestión proactiva y voluntaria de las emociones en atención a los propósitos personales, los valores y el entorno social. Esta capacidad contiene, además, destrezas como la automotivación, el autocontrol de las emociones, el aguante a la frustración, la fortaleza frente a situaciones complejas y la cualidad de desarrollar emociones favorables de modo intencional.

DIFERENCIA ENTRE AUTORREGULACIÓN Y AUTOGESTIÓN

Tal como se enuncia, la autorregulación describe un proceso amplio dependiente de múltiples factores que implican la autogestión de las emociones abarcando también, conocimientos motivaciones y conductas de manera general. En contraste, la autogestión está focalizada especialmente en el hecho de manejar consciente y efectivamente las emociones, con una sólida finalidad formativa y de plenitud psicológica. Esta diferenciación evidencia que la autogestión emocional es un componente primordial y categorizado en el marco extenso de los procesos referentes a la autorregulación general del sujeto. Ambos se complementan, puesto que el control emocional fortalece la autorregulación integral para una funcionalidad óptima en lo personal y social (García & Bustos, 2021; Ortiz, 2025).

AUTORREGULACIÓN DE EMOCIONES Y AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

La autorregulación de emociones es definida Bravo et al. (2024), como un complejo proceso de forma dinámica y consciente a través del cual las personas logran la identificación, evaluación, modulación y dirección de sus mecanismos emocionales internos y sus manifestaciones exteriores con la finalidad de conservar un balance psicológico estimulante de la adaptación social, el bienestar individual y la adaptación a distintos entornos.

Este proceso abarca la capacidad de gestionar emociones negativas o copiosas, como el estrés, la ansiedad o la frustración, así como la potenciación de emociones favorables que propicien aspectos como la motivación y la resiliencia. La autorregulación emocional no es un elemento innato, más bien, es construido por medio de situaciones formativas y empíricas cotidianas engloban destrezas de orden neuropsicológico, cognitivo y social, y es específicamente significativa contextos educativos para el control

de la presión y el aprestamiento de un escenario favorable para aprender y convivir en armonía (García & Deliu, 2024).

En el caso de la autorregulación del aprendizaje corresponde de implicaciones cíclicas, estratégicas y multidimensionales que pasa por la planeación, ejecución, seguimiento y reflexión de las acciones propias, pensamientos, estimulaciones y emociones orientadas a lograr efectivamente los propósitos de categoría educativa y formativa. En este proceso, los estudiantes son protagonistas activos que organizan sus herramientas cognitivas y afectivas, adecuan sus formas de estudio y conservan la motivación precisa para la superación de dificultades (Conejo, 2022).

La autorregulación del aprendizaje se extiende igualmente a la cualidad metacognitiva para monitorear y gestionar la atención, la dedicación y el tiempo empleado a las actividades, así como la destreza para el ajuste de los recursos cuando las cosas no resulten según lo esperado. Su desarrollo es fundamental para lograr autonomía en los estudiantes y se ve influenciado por aspectos internos como la autoeficacia y las emociones, así como de carácter contextual como el *feedback* y el clima educativo (Pinto et al., 2023).

La autorregulación emocional y la autorregulación del aprendizaje constituyen procesos complementarios, pero con propósitos diferentes, la primera se considera fundamental para manejar el ser afectivo interno que puede estimular o limitar las cualidades cognitivas. Por su parte, la segunda interviene en la canalización de los mencionados recursos, apuntando a la eficiencia en el aprendizaje por medio de un manejo consciente y metacognitivo proceso instructivo particular (Salvador, 2022). Literatura especializada de la actualidad evidencia que cuando no hay una correcta autorregulación emocional, los estudiantes pueden verse afectados por bloqueos de motivación o problemas de concentración, impactando directamente sus resultados académicos y su equilibrio general. Por esta razón, la inserción de programas educativos centrados en ambas dimensiones es imperativo para el desarrollo pleno y el éxito en el ámbito formativo.

LA EMPATÍA SU DEFINICIÓN Y RELEVANCIA

La empatía conceptualmente ha ido cambiando con el pasar del tiempo. Se caracteriza por ser una capacidad compleja y multidimensional. Es una capacidad esencial integrada de componentes emocionales y cognitivos, los cuales favorecen en la comprensión de las emociones de otros. Asumiendo una perspectiva afectiva, Mehrabian y Epstein (1972)

la conceptualizan como aquella respuesta emocional frente a las experiencias captadas De otros. Por su parte, Goleman (1995) postula que la empatía es una de las cinco destrezas clave para el desarrollo de la inteligencia emocional, valorando su rol en el proceso comprensivo de las emociones de los demás y en las habilidades que se tiene para atender de manera idónea a ellas, lo que a su vez evidencia habilidad necesaria para el desarrollo del liderazgo y la gestión de las relaciones interpersonales. Gardner (1983), en su propuesta teórica sobre la presencia de inteligencias múltiples en las personas, considera a una denominada como inteligencia interpersonal, asociada directamente con la empatía y caracterizada como aquella habilidad para poder comprender y responder a los estados de ánimo, predisposiciones y los deseos que tienen las personas. Por su parte, Premack y Woodruff (1978), en su teoría de la mente, añaden un aspecto cognitivo dentro de la definición de empatía, considerándola como la habilidad para poder captar el estado mental de quien está al frente de la persona y establecer así su conducta y además ser capaz de explicarla.

En el período de la adolescencia, la empatía se estructura como una capacidad esencial para desarrollar las competencias socioemocionales. Al respecto, Davis (1983) entiende aquella como un constructo de múltiples dimensiones y que incluye a elementos cognitivos y afectivos, agregando también la posición, la preocupación por el otro, la fantasía y el malestar personal. Por su parte, Baron-Cohen (2011) al citado autor profundiza tal Concepción y la vincula con la teoría de la mente la revalora considerándolo como capacidad para poder caracterizar los pensamientos y los sentimientos de otras personas sobre todo considerando la educación en el nivel secundario donde las interacciones sociales obligan al estudiante hacer cada vez más adaptativo.

Del mismo modo, Gardner (1983) tu propuesta teórica la considera como esencial para el trabajo cooperativo y las interacciones sociales en este periodo biológico del estudiante. A su vez, Hoffman (2000) se enfoca en la descripción evolutiva de la empatía durante el período adolescente partiendo de que está integrada de sus formas básicas hasta complejas, esto es, entiende la capacidad de ponerse en el lugar del otro y también a nivel de los grupos con lo cual contribuye en el alcance de comportamientos favorables para las relaciones interpersonales en el espacio escolar.

Por otro lado, Núñez et al. (2021) afirma que la empatía se basa en el estudio de las relaciones afectivas que desarrolla el niño en el aspecto emocional en sus primeros años de vida, esto involucra principalmente a la familia, ya que son los responsables en casa de fortalecer la conducta de los niños y orientarlos al desarrollo social donde los valores y el

cooperativismo sea lo primordial para socializar con los demás niños. La empatía favorece el aspecto de la autoconciencia y el reconocimiento de las habilidades y fortalezas en el medio social.

Rivera y Barría (2022) mencionan que, la empatía forma parte del comportamiento social y conductual que tiene el ser humano el cual beneficia para poder compartir, ayudar y cooperar entre compañeros en el ámbito educativo, esto indica que puedan tener presente el cuidado y la equidad, de tal manera que este compromiso de mantener el bienestar con las otras personas sea recíproco haciendo que los estudiantes lleguen a saber diferenciar las actitudes o comportamientos físicos y emocionales de sus compañeros. Asimismo, Gómez y Muriel (2021) comentan que, la empatía es un proceso de formación donde los estudiantes deben de intervenir ante alguna situación que se les presente de manera oportuna y pertinente, ya que de dichas situaciones ellos aprenden y desarrollan diferentes habilidades y capacidades para enfrentar por ellos mismos ciertos desafíos, alcanzando una confianza mutua entre pares para poder realizar actividades y trabajos que los enriquezcan de manera conjunta. En tal sentido, se puede decir que, la empatía involucra el entendimiento de experiencias reales por parte de los estudiantes y las destrezas que adquieren según las dificultades que experimentan relacionadas con el factor emocional, en la cual se necesita la comprensión y el apoyo de personas que se sientan en confianza, con quienes se sientan comprometidas a practicar y mantener su propio bienestar y el de los demás para un desarrollo mutuo y pertinente (Blanco et al., 2020).

Asimismo, Rodríguez et al. (2020) enfatizan que, el desenvolvimiento de los niños debe ser abordado de forma más empática, ya que, mediante ella pueden distinguir las privaciones físicas y afectivas de sus compañeros, haciendo que los conozcan tal y como son, de tal manera que, al momento de realizar actividades designadas, los ayude a compartir y preservar un ambiente escolar adecuado para todos basado en la colaboración y comprensión hacia el otro. Cabe resaltar que, los seres humanos son agentes sociales que están expuestos a constantes interacciones en su entorno a lo largo de su vida, en donde, estas interacciones les permiten desarrollar destrezas y comportamientos asertivos hacia las demás personas para una mejor convivencia armoniosa en la sociedad (Tigrero et al., 2021).

Para Quinapallo (2022), la empatía es esencial para el proceso de la enseñanza y aprendizaje, ya que es una forma de comprender al estudiante tomando en cuenta su realidad y situaciones de vida, lo cual ayuda a ser más flexibles y realizar un trabajo cooperativo, obteniendo así mejores resultados en la interacción con sus pares y docentes, estableciendo relaciones interpersonales positivas, lo cual permite conocer los requerimientos que necesite

la otra persona tomando en cuenta sus opiniones, sentimientos y pensamientos con un acompañamiento oportuno.

EMPATÍA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En tal sentido, Trujillo et al. (2020) mencionan que, el valor que se tomaba al sentir de cada persona inicialmente no era incluido de forma predominante, ni mucho menos era tomado en los procesos intelectuales de los estudiantes, ya que, hoy en día esta percepción ha tomado un empuje contrario a lo que era visto antes, se ha encaminado más al aporte positivo de trabajar estos vínculos y relaciones en el rol que cumple las emociones para un mejor desarrollo integral y humano. Es por ello, y de gran valor el conocimiento y dominio emocional por parte del docente hacia sus estudiantes, para un buen progreso en su aprendizaje, el valor de saber entender y regular las emociones de sus estudiantes es pieza clave para la mejora educativa, ya que está creando espacios de interacciones reflexivas, saludables y respetuosas entre compañeros de aula (Huamantupa, 2023). Dichos procesos deberán enfocarse dentro de un ambiente de convivencia a tiempos tempranos tanto en un ámbito familiar como escolar, para así brindar una mejor regulación emocional.

Por otro lado, Peña (2021) enfatiza la importancia de incluir en las escuelas la educación emocional como estrategia de aprendizaje en el aula, brindando de cierta manera mayor relevancia en sus vivencias y experiencias compartidas, el cual les permita reconocer sus emociones, tanto a nivel interior como exterior a su entorno vivido. En donde el alumno pueda ser capaz de entender, autodirigir y mediar sus emociones. De tal manera, es necesario que los docentes ejerzan vínculos de confianza y una atención más minuciosa sobre las emociones de sus estudiantes en aula, será un factor beneficioso que ayuden a crear y potenciar una mejor conexión entre docente y estudiante e inclusive cuando la situación se torna tensa (Extremera et al., 2019).

De acuerdo a lo mencionado un aspecto primordial que se debe velar en el aprendizaje escolar de todo estudiante es la vinculación de nexos emocionales en su desarrollo humano, en donde los estudiantes aprendan a coexistir de manera armoniosa y desarrollen habilidades sociales (Alzate et al., 2020). Otro aspecto relevante dentro de nuestra cotidianidad y contexto social, es saber manejar nuestras emociones, ya que, propicia positivamente tener un trato horizontal de respeto e igualdad entre pares y ser más empático para afrontar de una mejor manera una situación de conflicto (Morales, 2022).

Si bien es cierto, toda persona está expuesta a la continuidad de la vida en sociedad por naturaleza inherente, es ahí en donde las emociones cumplen un rol fundamental en los

manejos de interacción como respuesta a la convivencia armoniosa en su contexto, más aún si se está entrando a una etapa escolar, donde perenne las interacciones interpersonales y los lazos de amistad que se van formando a través del tiempo a su entendimiento hacia los demás. Según este aporte nos clarifica que a mayor alto grado de vínculos afectivos será mayor el desarrollo de conocimiento personal y la empatía.

TEORÍAS SOBRE LA EMPATÍA

La empatía al ser una capacidad que tiene la persona para pensar en el otro y ubicarse en su posición y comprenderlo fue abordada desde diferentes teorías asociadas al campo de la Psicología, por lo cual en este estudio se ha partido abordando la teoría de la inteligencia emocional, que se enfoca en las competencias emocionales valorando como elemento prioritario a la empatía por su carácter favorable en las relaciones interpersonales; otra teoría es de las inteligencias múltiples de Gardner, que propone la inteligencia interpersonal, presentándola como clave para la comprensión del otro. Por último, se presenta la teoría de la mente enfatizada en que el sujeto es capaz de realizar la descripción de los estados mentales que poseen los otros. A continuación, se presenta el desarrollo conceptual de cada una de ellas.

TEORÍA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Según Goleman (2010) la inteligencia emocional consta de la capacidad que tienen los estudiantes para cultivar aquellas habilidades que son parte de sí mismo, los cuales tienen en cuenta el autocontrol, la motivación y la empatía que son primordiales para mantener una relación positiva con las demás personas, el trabajar en estas habilidades permite que los estudiantes puedan darse cuenta de los impulsos que pueden tener en alguna circunstancia y así lleguen a controlar sus emociones sin la necesidad de perjudicar al resto de personas. En el ámbito educativo es necesario avalar lo imprescindible que son las habilidades emocionales al momento de trabajar con los estudiantes en su enseñanza y aprendizaje, esto conlleva que se realice un trabajo colaborativo con los diversos colaboradores académicos, como también con la misma familia del estudiantes, un aspecto importante que va de la mano con la inteligencia emocional es la reflexión, lo que hace que los estudiantes puedan meditar sobre sus propios pensamientos y acciones que realizan durante su desarrollo, asimismo hace que ellos superen el desafío para lograr su aprendizaje convirtiéndolo en una base esencial

para fortalecer su personalidad, esto con el propósito de que estén preparados de forma asertiva para su vida diaria (Buriticá, 2021).

TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Gardner (1987) nos menciona que, hay diversos tipos de inteligencias, las cuales dentro de su estudio que ha realizado a lo largo de los años se ha evidenciado ocho inteligencias múltiples más importantes que desarrolla el ser humano, teniendo en cuenta la realización de sus actividades, en este caso dos de estas inteligencias múltiples que ayudan a los estudiantes en su desarrollo son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, al fortalecer dichas inteligencias en los estudiantes ellos podrán resolver dificultades en su vida diaria, sintiéndose seguros de ellos mismos y de las actividades que realizan sin temor a ser rechazados. Fernández (2019) menciona que, Howard Gardner como representante de esta teoría, parte de las capacidades del individuo dentro del marco del contexto social que lo rodea, siendo cada una de ellas independientes y trabajadas en diferentes momentos de la vida. Dentro de las inteligencias señaladas por Gardner, dos en particular, poseen amplia sintonía con este estudio: La inteligencia interpersonal y la intrapersonal.

De acuerdo al estudio realizado sobre la inteligencia interpersonal, podemos mencionarla como aquella capacidad de conectar relaciones afectivas con otras personas emocionalmente entre sí, mediante la convivencia y roce social. Cuando esta habilidad se interioriza y se desarrolla prolongadamente se genera la empatía en el individuo adecuada en varios contextos (González, 2021). En cambio, para la inteligencia intrapersonal, se deriva más al reconocimiento de la conciencia propia basado en el entorno como respuesta a utilizar un razonamiento más reflexivo propio de las cosas, tener una actitud positiva con un punto de vista más racional e interno a través de su propia perspectiva de sus propios sentimientos, emociones y regulación de conductas (Vásquez et al., 2022).

TEORÍA DE LA MENTE

La “teoría de la mente” (TdM) hace referencia a la capacidad cognoscitiva de estados de la mente, lo que permite comprender y explicar el comportamiento del ser humano. Existen dos vertientes de esta teoría, la cognitiva y la afectiva. El aspecto cognitivo se deriva de la capacidad de pensar o deducir pensamientos, creencias y actitudes de otras personas, apoyándose en argumentos de la anatomía cerebral. El componente afectivo apunta al pensamiento relacionado con las emociones de otras personas y de sí mismo, también apoyándose en estructuras físicas del cerebro (Tabares, 2022). En este contexto, la empatía

y la TdM han sido vinculadas con la aceptación que los niños absorben conductas de parte de sus semejantes incrementando sus habilidades afectivas, habiendo una comprensión entre ellos de situaciones que pasan y son relevantes para ellos, ya que demuestran sus propias características y muestran un apoyo mutuo (Ledesma et al., 2022).

A la luz de esta teoría, las emociones pueden presentarse como una combinación de creencias y sensaciones que percibe la mente de un niño, las cuales son cambiadas por determinadas situaciones que vivencia el niño, en este aspecto también trabaja la conciencia como parte de entender lo que sucede dentro de los pensamientos o sentimientos que van aflorando ante las demás personas, lo cual hace que conozca mejor las carencias o problemas que puedan tener otros niños (Lagier, 2022).

Las perspectivas teóricas abordadas convergen para una adecuada comprensión de la empatía, al ser esta una habilidad fundamental compuesta de elementos que integrados contribuyen en el desarrollo de la empatía favorable en las relaciones interpersonales y buscando que estas sean efectivas y promuevan el bienestar en la sociedad en la cual se desenvuelve el estudiante.

DIMENSIONES DEL DESARROLLO DE LA EMPATÍA

Para establecer los componentes o dimensiones de la empatía, se ha considerado la revisión de las teorías propuestas y desarrolladas anteriormente, y enfocándose en lo propuesto en las escalas de valoración promovidas por Flores et al. (2017) y González et al. (2022), se plantearon dos dimensiones que abordan la empatía desde el lado del sujeto en sí: habilidades socioemocionales y relaciones afectivas.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Las habilidades o competencias socioemocionales son reconocidas como aquellas que abarcan aspectos como el desarrollo de procesos mentales, las cuales se pueden clasificar en habilidades intrapersonales, interpersonales y habilidades cognitivas que ayudan a los niños a mantener un manejo emocional pertinente al momento de interactuar con otras personas. El reconocimiento de estas habilidades, permite a las personas, tener una mayor conciencia de sí mismas, controlar sus emociones, trazar metas y avanzar hacia su término, tomar decisiones con responsabilidad, reducir la violencia e incrementar la satisfacción de vida (Nava et al., 2022).

Álvarez (2020) menciona que, este proceso es visto como base y pilar fundamental para establecer relaciones humanas sólidas, que le ayudarán a responder de mejor manera a situaciones desafiantes a lo largo de su vida. Asimismo, Cedeño et al. (2022) resaltan la

importancia de saber desarrollar y aprender a manejar las emociones desde temprana edad, ya que, tiende a ser de gran valor para el logro de un mejor desempeño académico en el aprendizaje de la persona y a su vez mejorando el trato social. Por lo que, Danner et al. (2021) mencionan que, estas destrezas socioemocionales propician un mayor rendimiento académico y hacen que las personas se alejen de comportamientos de riesgo individuales o colectivos. En la escuela, los estudiantes practican observación, identificación, aprendizaje, y réplica de conductas, pautas sociales, actitudes y habilidades socioemocionales.

Martins (2024) afirman sobre estas habilidades se refieren a aquella capacidad de comprensión y gestión de las emociones, así como de poder establecer vínculos positivos y asumir responsabilidades a partir de una adecuada toma de decisiones. También, se consideran habilidades tan esenciales para transitar en la vida cotidiana y establecer las relaciones interpersonales, sobre todo por la relevancia que tiene en el desarrollo de su aprendizaje y en el proceso de interacción con los demás. Por su parte, Oliveira et al. (2022) aseveran que las competencias socioemocionales tienen una variedad de perspectivas como son conceptualizadas, y no existen un consenso en la literatura, convirtiéndose así en un desafío. Asimismo, al evaluarse a estas siempre se sustentan en los cánones de la inteligencia emocional y la personalidad. Además, los autores aseveraron que estas habilidades constituyen una capacidad esencial del hombre y su desarrollo es únicamente mediante la educación considerando lo planteado por Salovey, Mayer, Caruso y Fernández Berrocal.

RELACIONES AFECTIVAS

Las relaciones afectivas se refieren a la vinculación que se establece entre dos o más personas para compartir aspectos íntimos en forma recíproca, basándose en niveles básicos de confianza y afinidad emocional. Las relaciones afectivas sanas, proporcionan una especie de burbuja protectora, que asegura el intercambio de calor emocional entre los integrantes de la relación y hace que estos retroalimentan sus emociones, generando espacios de garantía afectiva, en los cuales, los miembros se sienten vinculados emocional y afectivamente, dando pie a relaciones afectivas entre estos (Mendoza y Medina, 2021). Por lo tanto, estos vínculos que se generan ayudan a contribuir en el desarrollo social de los niños, tanto de forma externa como interna, lo cual hace que se involucren en acciones más colectivas para que se sientan seguros al compartir y demostrar sus emociones ante los demás niños, estas relaciones ayudan a que ellos conozcan sus sentimientos y comportamiento donde puede dar a conocer lo que siente y lo que desea según sus necesidades (Valarezo, 2022).

Dentro del Diseño Curricular Nacional se evidencia que existen competencias en el área de personal social, los cuales tienen en cuenta la autorregulación emocional, lo que hace referencia a que los estudiantes sean capaces de solucionar sus propios conflictos, de tal manera que no caigan en la ira o agresividad ante sus compañeros, sino que, sean competentes para resolver y poner en práctica acuerdos que los ayude en su sana convivencia, asimismo, también toman en cuenta la empatía como un valor primordial dentro del ámbito educativo, ya que, fomenta un clima armonioso, democrático y de respeto entre estudiantes, permitiendo que sean capaces de entenderse y apoyarse mutuamente en sus actividades escolares y personales.

En tal sentido, la presente investigación, busca aportar respuestas sólidas ante esta realidad, por lo que se considera entonces, un estudio de gran importancia desde diferentes ámbitos. En lo teórico, la investigación apunta a una revisión sustancial de los precedentes y enfoques teóricos relacionados con la autorregulación de los aprendizajes y la empatía en estudiantes, cuestión que reviste a la vez una relevancia teórica por cuanto involucra una contribución en torno a la comprensión de la realidad presente en la institución educativa seleccionada y la toma de decisiones respectiva. Según Espinal et al., (2024) indican que es importante desarrollar en los estudiantes la autorregulación de sus aprendizajes y la empatía, ya que de esa manera pueden identificar alguna problemática y buscar soluciones con el apoyo de los estudiantes para que tengan un aprendizaje reflexivo de la situación que se le presenta y así fortalezcan sus habilidades y competencias trabajando de una manera autónoma, siendo cada uno los protagonistas de su aprendizaje.

UNICEF (2019) enfatiza la importancia de trabajar y fortalecer los vínculos de relaciones humanas para una convivencia escolar saludable en el aula, en donde los niños asuman un rol social de cambio y agente multiplicador, promoviendo el uso y la práctica responsable de buenos valores, demostrando su empatía de forma más consciente en sí mismos y hacia los demás, logrando así generar un aprendizaje más colaborativo y contenidos de mayor significancia. Por otro lado, la existencia de docentes que no sólo impartan contenido pedagógico, sino que también sepan manejar las emociones y actitudes de los infantes, y que estas a su vez, les ayuden en un futuro tomar las mejores decisiones en cada una de las etapas de su vida.

En cuanto al aspecto pedagógico y social, Cifuentes et al. (2021) predominan la importancia de propiciar el juego interactivo como una herramientas didáctica en las actividades académicas que se gestionen dentro del aula, el cual, les permita a los estudiantes no solo gestionar un mejor rendimiento escolar en sus asignaturas, sino que a

su vez, su motivación se vea más involucrada para regular su aprendizaje, dotándolos de un ambiente placentero en su realización, haciéndoles sentir más cómodos y en confianza, y estas a su vez, ayudan a los estudiantes que creen vínculos y relaciones más empáticos entre ellos mismos. Asimismo, Rivas et al. (2024) apuntan que, para obtener un mejor aprendizaje autorregulado por parte de los mismos estudiantes, no solo es importante poseer un amplio conocimiento pedagógico y sus aplicaciones en el trabajo práctico por parte de los docentes, ya que, de nada vale impartir conocimiento a los estudiantes si esto no va de la mano con saber conocerlos e interiorizar con ellos y sus distintas realidades en las que llegan a las escuelas para el apoyo emocional, el cual les permita rendir académicamente mejor en sus procesos cognitivos.

En atención a lo desarrollado, se formula el siguiente problema de investigación: ¿Qué relación existe entre la autorregulación del aprendizaje y la empatía en estudiantes de 6to grado del nivel primario de un colegio estatal de Lima Metropolitana en el año 2023? Para responder esta pregunta de investigación del presente estudio, nos planteamos como objetivo general: Demostrar si existe una relación entre la autorregulación del aprendizaje y la empatía en estudiantes de 5to y 6to grado del nivel primario. Para ello, tomaremos en cuenta los siguientes objetivos específicos: a) Determinar la relación que existe entre la autorregulación del aprendizaje y las habilidades socioemocionales en la empatía y b) Determinar la relación que existe entre la autorregulación del aprendizaje y relaciones afectivas en la empatía en el aula entre estudiantes de un colegio particular de nivel primario de Lima Metropolitana en el año 2023.

METODOLOGÍA

La presente investigación correspondió al enfoque cuantitativo, considerando la problemática analizada, cuyos hallazgos se vieron reflejados en el uso de datos estadísticos reales, dando así una mayor precisión del objeto de estudio (Ochoa et al., 2020).

DISEÑO

El tipo de estudio fue básico, se orientó en el conocimiento de la realidad para describirla sin buscar una solución en el proceso de la investigación científica (Concytec, 2021). Asimismo, al no enfocarse en la solución de una problemática, se constituye en una fuente de información teórica para futuras investigaciones (Arias, 2020).

El alcance del estudio fue correlacional, por lo cual se centró en plantear hipótesis que permitieron evaluar la relación entre las variables, pasando para ello por procesos

estadísticos de carácter inferencial a fin de extrapolar los hallazgos, cuyo conocimiento permitirá beneficiar a la población (Ramos, 2020).

En cuanto al diseño, fue no experimental, transversal y correlacional, conforme a lo establecido por Hernández et al. (2014). Se refiere al diseño no experimental porque se enfocará en observar y describir la realidad problemática, sin realizar ninguna intervención. Será transversal porque la información recolectada se realizará en un único periodo y momento. Por otro lado, se denomina correlacional, ya que durante el proceso investigativo se buscó establecer la relación entre las variables y dimensiones, acorde con los objetivos planteados (Otero, 2018).

PARTICIPANTES

La población estuvo conformada por 120 estudiantes, inscritos según lista de alumnos, pertenecientes a la institución estatal de Lima Metropolitana del distrito de Comas. El tamaño muestral se estableció mediante un muestreo probabilístico, por lo cual se aplicó la fórmula de población finita que precisó a 92 estudiantes. No obstante, solo formaron parte del estudio 89, ya que la asistencia en los días de aplicación de los instrumentos no llegó al total. Por consiguiente, su selección fue direccionada bajo un muestreo no probabilístico, conforme a Mucha et al. (2020), quienes lo describen como un método de análisis de carácter selectivo por parte del investigador, según sus preferencias de estudio.

INSTRUMENTO

En cuanto al instrumento para el recojo de información, se apeló al uso de un cuestionario que dio respuesta a una serie de preguntas e indicadores, siendo de esta manera aplicado de manera impresa, comprobando la veracidad del estudio, en donde los estudiantes respondieron de forma criterial a todas las preguntas Jiménez (2020). El instrumento se adaptó considerando dos cuestionarios que sirvieron de modelo: a) Cuestionario para la autorregulación del aprendizaje, basados en los modelos de la escala de A.R.A (Análisis de la Resiliencia en Adolescentes), del cual se buscó identificar aquellos rasgos característicos resilientes en relación al aprendizaje autorregulado del estudiante de forma individualizada (Tarazona et al., 2020; Sáez et al., 2021) y se propuso 12 ítems considerando dos dimensiones (fases de autorregulación y autoconocimiento), cada una con sus indicadores que aparecen con mayor detalle en el Apéndice 2; y b) Para la empatía emocional, se consideró el cuestionario con una escala del modelo de QMEE, denominado también como Cuestionario de la Empatía Emocional (*Questionnaire Measure of Emotional Empathy* de Mehrabian y Epstein), en donde buscó dar énfasis en la medición de los sentimientos de la persona en relación a su actividad empática cognitiva y emocional, respondiendo preguntas a nivel

personal dentro de su entorno social y personal (Flores et al., 2017; González et al., 2022), de este instrumento, se organizaron las dimensiones de la cita variable en dos: habilidades socioemocionales y relaciones afectivas, cada una con sus respectivos ítems, que en total fueron ocho. Por consiguiente, se tuvo un instrumento de tipo cuestionario que integró las dos variables con dos dimensiones cada una. Para cumplir con los requisitos necesarios de validez y confiabilidad de un instrumento, es que se procedió a solicitar el apoyo de expertos, quienes revisaron y certificaron la aplicación del mismo, conforme se aprecia en el Apéndice 3, en donde se muestran las fichas de validación del instrumento. Asimismo, a través de una prueba piloto a 20 estudiantes, por lo cual se utilizó el programa SPSS para el procesamiento de tales datos (Mayorga, 2021), los cuales permitieron observar un panorama más completo de interpretación en su análisis para la medición sistemática del Alfa de Cronbach, dando de esta manera un excelente rango de confiabilidad de (0,861), según lo propuesto por George y Mallery (2003).

Finalmente, con el objetivo de medir y comprobar la fuerza de intensidad que existe entre las variables planteadas se procedió a seguir y orientar nuestro trabajo en la utilización de la prueba de correlación no paramétrica, esto es, Rho de Spearman conforme a los resultados obtenidos en la prueba de normalidad de los datos de las variables analizadas. Por su parte, Fiallos (2021), en donde nos menciona que esta medida de magnitud de atracción que se refleja en el estudio ayudará a determinar si se encuentran o no correlacionadas y cuantificar el grado de relación existente entre ambas variables.

PROCEDIMIENTO

Para la recolección de datos, se partió de la validación del instrumentos a través de la validez por juicios de expertos y la confiabilidad respectiva. Para tal fin, se eligieron docentes, psicólogos y expertos en educación, por cuanto el instrumento fue adaptado de otros dos como se mencionó anteriormente. Estos procedimientos permitieron determinar que era aceptable la aplicación en la población de estudio, luego se procedió a dialogar con la directora de la I.E para realizar la encuesta a los estudiantes del 6to grado de primaria, posteriormente se solicitó el permiso de consentimiento informado por parte de los padres de familia para poder tomar a sus hijos dicha encuesta, manteniendo un anonimato y confiabilidad en sus respuestas, la cual fue aceptada y finalmente se dialogó con los estudiantes de manera comunitaria, explicando las pautas y en qué consistía la encuesta, una vez entendida la información los estudiantes pasaron a desarrollar la encuesta, una vez obtenida toda la información, se procedió a tabular en una tabla de Excel cada una de las respuestas, al final se realizó la verificación de resultados utilizando el programa SPSS.

En tanto, dentro del aspecto ético se ve reflejado el compromiso transversal de velar por una formación integral de calidad, tomando en cuenta los valores morales de las personas, siendo estos indispensables para que haya sincronía armoniosa y equilibrada, entre lo intelectual y emocional en cada etapa de su formación educativa, creando vínculos positivos en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes (Lagos et al., 2021).

RESULTADOS

RESULTADOS DE FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Para comprobar la fiabilidad del instrumento, se realizó una prueba piloto y se evaluó mediante el estadístico Alfa de Cronbach, como se describe en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Confiabilidad del instrumento

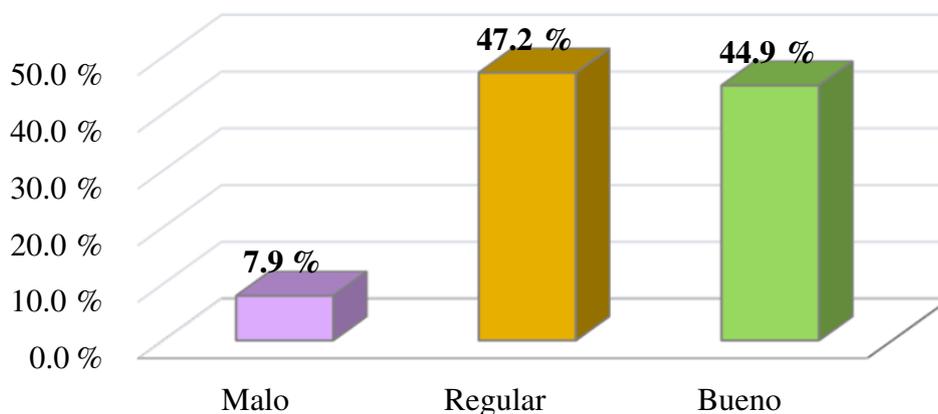
Alfa de Cronbach	N° de elementos
0,861	20

De acuerdo a la Tabla N° 1, se puede apreciar que el instrumento evaluado cuenta con un excelente rango de confiabilidad, ya que logra alcanzar datos de con mayor grado de precisión en sus resultados obtenidos (Rodríguez y Reguant, 2020).

RESULTADOS DESCRIPTIVOS

Figura 1

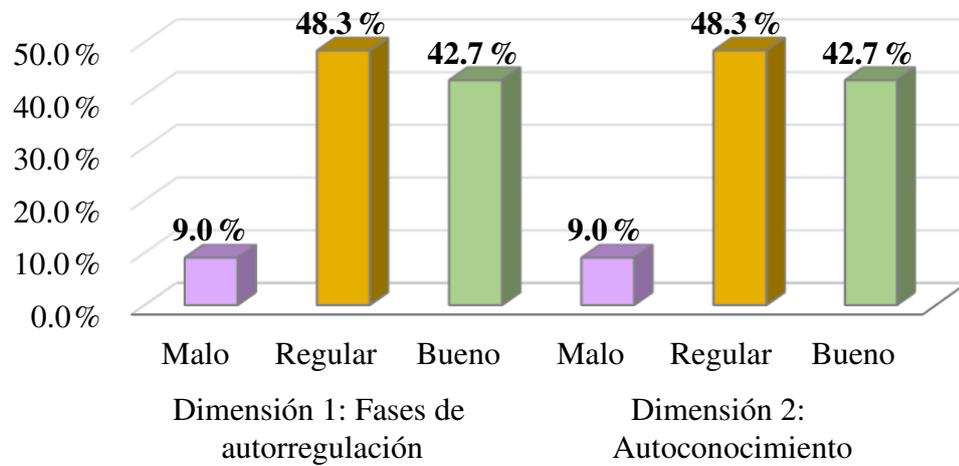
Niveles sobre la variable 1: Autorregulación del aprendizaje



En la Figura N° 1, se puede apreciar que los encuestados perciben la autorregulación del aprendizaje en un nivel regular con 47,2%, seguido de bueno con 44,9%. Asimismo, hay un 7,9% que la considera como mala.

Figura 2

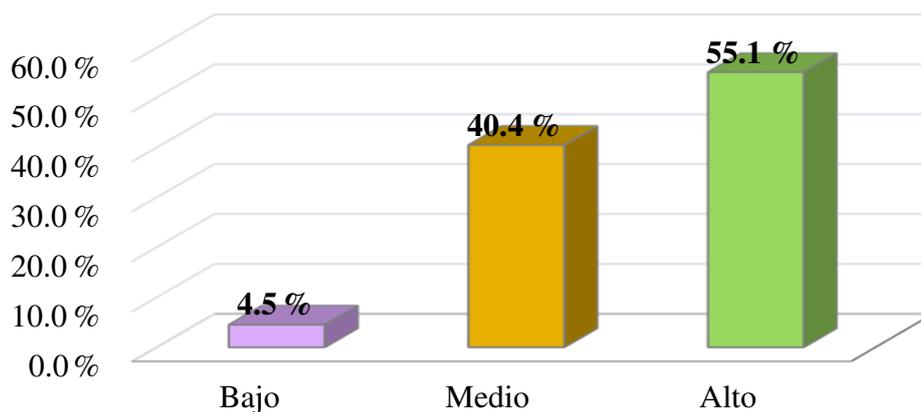
Niveles sobre las dimensiones de la variable 1: Autorregulación del aprendizaje



A partir de la Figura N° 2, se puede apreciar que los encuestados perciben las dimensiones de la autorregulación del aprendizaje en valores diferentes. Para la dimensión fases de autorregulación se halló predominancia en los niveles regular (48,3%) y bueno (42,7%), y para la dimensión 2 autoconocimiento los hallazgos fueron similares. Por consiguiente, se evidenció un nivel de desarrollo aceptable en los estudiantes participantes.

Figura 3

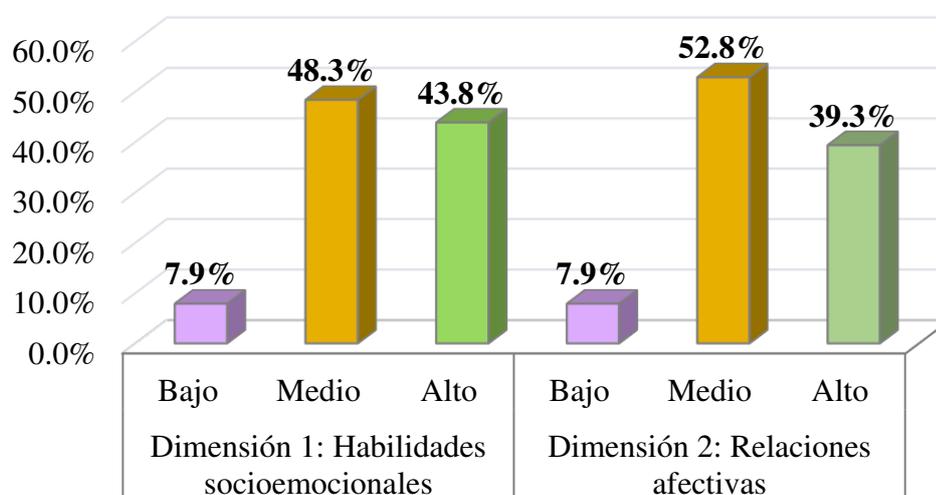
Niveles sobre la variable 2: Desarrollo de la empatía



A partir de la Figura N° 3, se puede apreciar que los encuestados perciben los niveles de la variable de la empatía preferentemente en el nivel alto con 55,1% y medio con 40,4%) y en valor mínimo el nivel bajo (4,5%).

Figura 4

Niveles sobre las dimensiones de la variable 2: Desarrollo de la empatía



A partir de la Figura N° 4, se puede apreciar que los encuestados perciben las dimensiones de la empatía en valores diferentes. Para la dimensión 1, habilidades socioemocionales, se halló predominancia en los niveles medio (48,3%) y alto (43,8%), y para la dimensión 2, relaciones afectivas, los niveles medio con 52,8%, nivel alto con 39,3% y bajo con 7,9%.

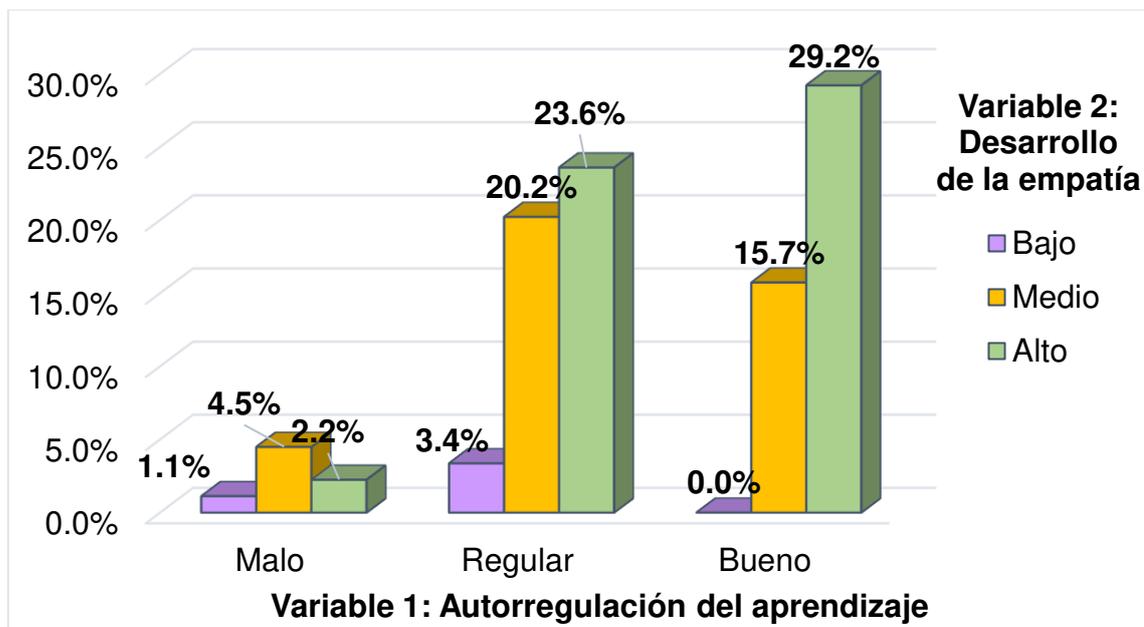
Tabla 2.

Cruce entre la variable 1: Autorregulación del aprendizaje y la variable 2: Desarrollo de la empatía

Variable 1: Autorregulación del aprendizaje	Variable 2: Desarrollo de la empatía						Total	
	Bajo		Medio		Alto		f	%
	f	%	f	%	f	%	f	%
Malo	1	1,1%	4	4,5%	2	2,2%	7	7,9%
Regular	3	3,4%	18	20,2%	21	23,6%	42	47,2%
Bueno	0	0,0%	14	15,7%	26	29,2%	40	44,9%
Total	4	4,5%	36	40,4%	49	55,1%	89	100,0%

Figura 5.

Cruce entre la variable 1: Autorregulación del aprendizaje y la variable 2: Desarrollo de la empatía



De acuerdo a la tabla y figura se muestra que, en mayor medida, el 29,2% de los estudiantes de 6to grado tuvo buena autorregulación del aprendizaje y tuvo nivel alto de desarrollo de la empatía. Le continúa el 23,6% que tuvo regular autorregulación del aprendizaje y tuvo nivel medio de desarrollo de la empatía. A su vez, el 20,2% tuvo regular autorregulación del aprendizaje y tuvo nivel medio de desarrollo de la empatía.

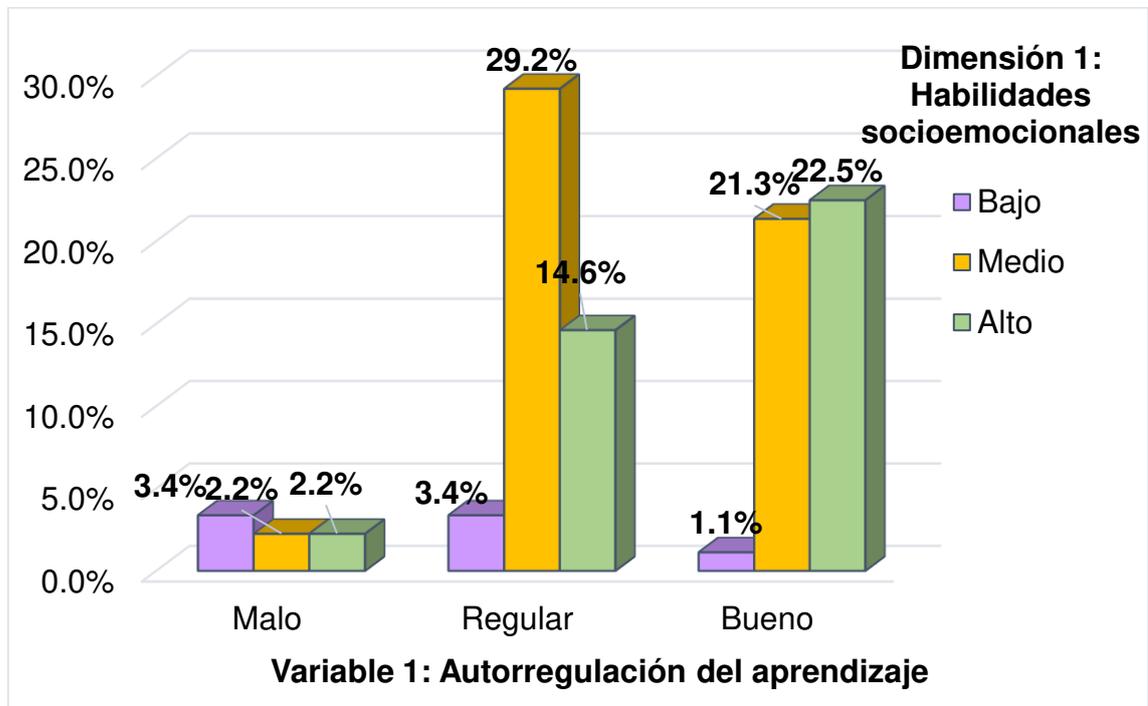
Tabla 3.

Cruce entre la variable 1: Autorregulación del aprendizaje y la dimensión 1: Habilidades socioemocionales

Variable 1: Autorregulación del aprendizaje	Dimensión 1: Habilidades socioemocionales						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Malo	1	1,1%	4	4,5%	2	2,2%	7	7,9%
Regular	4	4,5%	24	27,0%	14	15,7%	42	47,2%
Bueno	2	2,2%	15	16,9%	23	25,8%	40	44,9%
Total	7	7,9%	43	48,3%	39	43,8%	89	100,0%

Figura 6.

Cruce entre la variable 1: Autorregulación del aprendizaje y la dimensión 1: Habilidades socioemocionales



Tal como se observa en la tabla y figura, principalmente, el 29,2% de los estudiantes de 6to grado tuvo regular autorregulación del aprendizaje y tuvo nivel medio de habilidades socioemocionales. Le continúa el 22,5% que tuvo nivel bueno de autorregulación del aprendizaje y tuvo nivel alto de habilidades socioemocionales. Asimismo, el 21,3% tuvo nivel bueno de autorregulación del aprendizaje y tuvo nivel medio de habilidades socioemocionales.

Tabla 4.

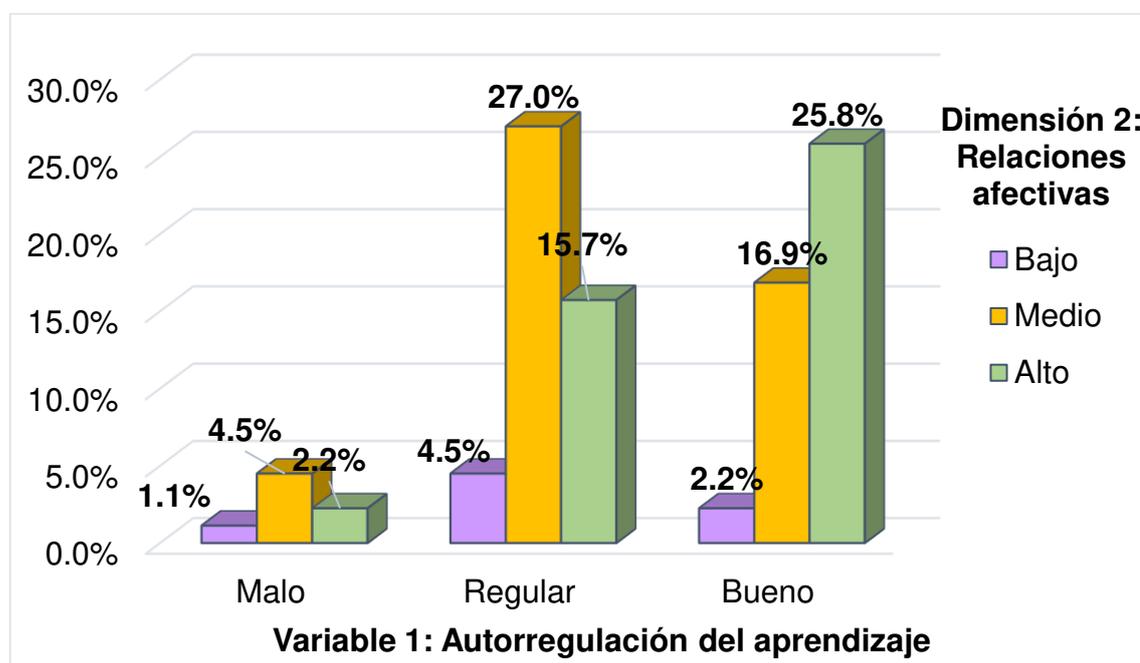
Cruce entre la variable 1: Autorregulación del aprendizaje y la dimensión 2: Relaciones afectivas

Variable 1: Autorregulación del aprendizaje	Dimensión 2: Relaciones afectivas						Total	
	Bajo		Medio		Alto			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Malo	3	3,4%	2	2,2%	2	2,2%	7	7,9%
Regular	3	3,4%	26	29,2%	13	14,6%	42	47,2%
Bueno	1	1,1%	19	21,3%	20	22,5%	40	44,9%
Total	7	7,9%	47	52,8%	35	39,3%	89	100,0%

Figura 7.

Cruce entre la variable 1: Autorregulación del aprendizaje y la dimensión 2:

Relaciones afectivas



Según se aprecia en la tabla y figura, de manera mayoritaria, el 27,0% de los estudiantes de 6to grado tuvo nivel regular de autorregulación del aprendizaje y tuvo nivel medio de relaciones afectivas. Le sigue el 25,8% que tuvo nivel bueno de autorregulación del aprendizaje y tuvo nivel alto de relaciones afectivas. A su vez, el 16,9% tuvo nivel bueno de autorregulación del aprendizaje y tuvo nivel medio de relaciones afectivas.

RESULTADOS INFERENCIALES PARA CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Tabla 5.

Prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov

	Estadístico	gl	p
Variable 1: Autorregulación del aprendizaje	0,084	89	0,163
Variable 2: Desarrollo de la empatía	0,118	89	0,004
Dimensión 1: Habilidades socioemocionales	0,100	89	0,028
Dimensión 2: Relaciones afectivas	0,098	89	0,033

a. Corrección de significación de Lilliefors

De acuerdo a la Tabla N° 2, se observa que la prueba de normalidad aplicada para evaluar la distribución normal de los datos, se puede apreciar que la variable autorregulación del aprendizaje muestra normalidad en sus datos ($p > 0,05$); mientras que la empatía y las dimensiones habilidades socioemocionales y relaciones afectivas mostraron que no hay distribución normal ($p < 0,05$); por consiguiente, para la comprobación de las hipótesis se eligió la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

HIPÓTESIS GENERAL

H1. La autorregulación del aprendizaje tiene relación significativa con la empatía en el aula entre estudiantes de 6to grado del nivel primario de un colegio estatal de nivel primario de Lima Metropolitana en el año 2023.

H0. La autorregulación del aprendizaje no tiene relación significativa con la empatía en el aula entre estudiantes de 6to grado del nivel primario de un colegio estatal de nivel primario de Lima Metropolitana en el año 2023.

Tabla 6.

Correlación de Spearman entre la variable 1 Autorregulación del aprendizaje y la variable 2: empatía

		Variable 1: Autorregulación del aprendizaje	Variable 2: Desarrollo de la empatía
Variable 1: Autorregulación del aprendizaje	Correlación de Spearman	1,000	0,365**
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	89	89
Variable 2: Desarrollo de la empatía	Correlación de Spearman	0,365**	1,000
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	89	89

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

De acuerdo a la Tabla N° 3, se observa que las variables evaluadas evidencian correlación directa, estadísticamente significativa y de intensidad media ($Rho = 0,365$; $p < 0,000$). Por tanto, se acepta la hipótesis alterna. Se cumple entonces que la autorregulación del aprendizaje se relaciona con la empatía entre estudiantes de 6to

grado del nivel primario de un colegio estatal de nivel primario de Lima Metropolitana en el año 2023.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1

H1. La autorregulación del aprendizaje tiene relación con las habilidades socioemocionales en el aula entre estudiantes de un colegio particular de nivel primario de Lima Metropolitana.

H0. La autorregulación del aprendizaje no tiene relación con las habilidades socioemocionales en el aula entre estudiantes de un colegio particular de nivel primario de Lima Metropolitana.

Tabla 7.

Correlación de Spearman entre la variable 1 Autorregulación del aprendizaje y la dimensión 1: Habilidades socioemocionales

		Variable 1: Autorregulación del aprendizaje	Dimensión 1: Habilidades socioemocionales
Variable 1: Autorregulación del aprendizaje	Correlación de Spearman	1,000	0,276**
	Sig. (bilateral)		0,009
	N	89	89
Dimensión 1: Habilidades socioemocionales	Correlación de Spearman	0,276**	1,000
	Sig. (bilateral)	0,009	
	N	89	89

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

A partir de la Tabla N° 4, se observa que la variable y dimensión evaluada evidencian correlación directa, estadísticamente significativa y de intensidad débil ($Rho = 0,276$; $p < 0,05$). Entonces, se acepta la hipótesis alterna. Por consiguiente, la autorregulación del aprendizaje se relaciona con las habilidades socioemocionales en el aula en estudiantes de un colegio particular de nivel primario de Lima Metropolitana.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2

H1. La autorregulación del aprendizaje tiene relación con las relaciones afectivas en el aula entre estudiantes de un colegio particular de nivel primario de Lima Metropolitana.

H0. La autorregulación del aprendizaje no tiene relación con las relaciones afectivas en el aula entre estudiantes de un colegio particular de nivel primario de Lima Metropolitana.

Tabla 8.

Correlación de Spearman entre la variable 1 Autorregulación del aprendizaje y la dimensión 2: Relaciones afectivas

		Variable 1: Autorregulación del aprendizaje	Dimensión 2: Relaciones afectivas
Variable 1: Autorregulación del aprendizaje	Correlación de Spearman	1,000	0,397**
	Sig. (bilateral)		0,009
	N	89	89
Dimensión 2: Relaciones afectivas	Correlación de Spearman	0,397**	1,000
	Sig. (bilateral)	0,009	
	N	89	89

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

A partir de la Tabla N° 5, se observa que existe correlación entre la autorregulación del aprendizaje y la dimensión relaciones afectivas, de manera directa, estadísticamente significativa y de intensidad media ($Rho = 0,397$; $p < 0,009$). Entonces, se acepta la hipótesis alterna. Por consiguiente, se afirma que la autorregulación del aprendizaje tiene relación con las relaciones afectivas en el aula entre estudiantes de un colegio particular de nivel primario de Lima Metropolitana.

DISCUSIÓN

En la presente investigación se tuvo como objetivo general, determinar la relación entre autorregulación del aprendizaje con la empatía en el aula en estudiantes de 6to grado del nivel primario de un colegio estatal Lima Metropolitana en el año 2023, los resultados muestran que los niveles de percepción de las variables alcanzaron para la primera en regular y bueno principalmente, asimismo sobre la otra variable correlación directa y significativa de intensidad media entre la autorregulación del aprendizaje y la empatía, lo que significa que si los alumnos desarrollan de manera autónoma sus aprendizajes entonces se aprecia también una capacidad para establecer vínculos con

sus pares; por ello, los datos encontrados concuerdan con los de Mora et al., (2024) que nos mencionan la importancia que los docentes sepan desarrollar la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes, como factor primordial para un mejor rendimiento académico, así como para el logro del bien común, y que esto a su vez, les permita formar ciudadanos líderes, responsables y comprometidos con su entorno social; en cuanto a la variable de la empatía, tenemos a Miranda y Daturi (2021), quienes concuerdan también con la importancia de fomentar el sentido de la empatía en el aula para generar vínculos afectivos empáticos más fuertes que contribuyan en el desarrollo desde el lado cognitivo y emocional, con lo cual favorecen la autorregulación de su aprendizaje, y a su vez van creando espacios más seguros y reflexivos, en donde el estudiante se siente a gusto consigo mismo y con los demás.

Como primer objetivo específico, determinar la relación que existe entre la autorregulación del aprendizaje y las habilidades socioemocionales en el desarrollo de la empatía en el aula entre estudiantes de un colegio particular de nivel primario de Lima Metropolitana en el año 2023; la respuesta que se logró obtener fue que su correlación es de carácter directo, de connotación significativa y de intensidad débil. Reafirmando que, los estudiantes serán capaces de lograr desarrollar la capacidad de regular su propio aprendizaje. Ante ello, Forero et al. (2021), en Colombia, confirma que es de vital importancia que los estudiantes sepan reconocer y regular sus propios sentimientos y emociones para un adecuado control y equilibrio emocional, el cual les permita manejar de forma consciente su aprendizaje a nivel escolar.

Como segundo objetivo específico, se buscó determinar la relación que existe entre la autorregulación del aprendizaje y relaciones afectivas en el desarrollo de la empatía en el aula entre estudiantes de un colegio particular de nivel primario de Lima Metropolitana en el año 2023; se obtuvo como resultado una correlación directa, estadísticamente significativa y de intensidad moderada, por lo que se puede inferir que, cuando hay un buen vínculo afectivo entre los estudiantes, mejor será el control de su aprendizaje; por ello, Flores (2019) concuerda con los datos hallados en el estudio, que a mayor vinculación de lazos afectivos entre maestro y entre estudiantes, mejor será el grado de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la confianza en sí mismos y creando espacios motivacionales.

Los hallazgos del presente estudio se corroboran con las investigaciones de Rodríguez et al. (2021) e Ipanaqué (2018), quienes encuentran estrecho vínculo entre la inteligencia emocional y la autorregulación del aprendizaje, sobre todo centrada en la motivación intrínseca que se relaciona con el buen actuar en los procesos de aprendizaje; asimismo,

Morales (2023) en su estudio asevera que hay una relación fuerte. Es importante señalar también que son pocos estudios que se han propuesto en establecer la relación entre las variables autorregulación del aprendizaje y empatía. Además, se vio reflejado que la dimensión del autoconocimiento, correspondiente también a la primera variable no obtuvo un fuerte grado de implicación en relación a las dimensiones de habilidades socioemocionales y relaciones afectivas de la segunda variable, por consiguiente, se puede inferir que no existe una correlación congruente entre la variable independiente con relación a las dimensiones de la segunda variable, puesto que no reflejan una conexión con la significancia bilateral requerida para poder seguir con el estudio.

A partir de la información encontrada se puede inferir que la autorregulación del aprendizaje es de vital importancia para el estudiante, ya que le permite ampliar, direccionar y regular sus propios conocimientos, desarrollando procesos cognitivos para el cumplimiento de sus metas propuestas, del mismo modo, se toma en cuenta la empatía para que el estudiante pueda comprender a sus compañeros y trabajar de manera colaborativa, generando vínculos de confianza, lo que le permite un mayor manejo emocional y a su vez mejores niveles de aprendizaje; asimismo, los hallazgos evidenciados en el presente estudio se respaldan con las diferentes propuestas teóricas que se han abordado a lo largo de la investigación, como es el caso de lo propuesto por Zimmerman (2000), que asume una posición cíclica en la configuración de la autorregulación de la aprendizaje considerando para ello tres fases como son la planificación, la ejecución y la autorreflexión; de los hallazgos se advierte que las correlaciones son significativas aunque de intensidades media y débil muestran que estas pueden coexistir y establecer vínculos entre sí por lo cual es coherente la identificación con este modelo cíclico. Respecto a la empatía, se muestra a esta variable como un elemento multidimensional directamente asociado con el reconocimiento de las emociones y la valoración del otro atendiendo a ese aspecto personal y manifiesto en el ámbito de las interacciones sociales, así Mehrabian y Epstein (1972), Goleman (1995), Gardner (1983) entre otros convergen en que está regulada por tres estresas clave que debe tener toda persona para mostrar una mejor interacción con los demás y esto es propicio y necesario dentro del proceso de aprendizaje en el nivel secundaria, a decir de los hallazgos si bien es cierto hay correlaciones significativas estas son aún de carácter medio o moderado, lo cual advierte que contribuyen en el desarrollo de la autorregulación y autonomía en el estudiante; no obstante, permiten afirmar que existen otros factores que coadyuvan para una mejor autorregulación y alcance de la performance en el entorno académico.

Desde un enfoque práctico, en el espacio educativo, los resultados advierten la necesidad de desarrollar programas que permitan intervenir con el propósito de fortalecer las habilidades de autorregulación (Zimmerman, 2000) y la empatía como lo plantean Mehrabian y Epstein (1972), dado que podrían ser de gran aporte al trabajarse integrado, tanto para docentes como para estudiantes porque favorecería el clima afectivo en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje que al combinar dinámicas fortalecen el aspecto emotivo pero también contribuyen a una mejor planificación y autoevaluación desde una perspectiva metacognitiva en el entorno del aprendizaje con lo cual se favorece la autonomía del estudiante; de ahí que, sea recomendable también su inclusión dentro de los programas y curriculares en el nivel educativo estudiado por el impacto que tienen en el fortalecimiento de ambas partes integrantes de la comunidad educativa.

El estudio ha pasado por diferentes limitaciones. Una de ellas se enfoca en el tamaño de la muestra, ya que se enfocó en estudiantes de una misma institución educativa lo cual advierte que no se pueden generalizar los resultados; además, otra limitación es el diseño metodológico elegido, se orientó en la búsqueda de las relaciones simplemente y no ingresar al terreno de las relaciones de causalidad entre las variables y dimensiones analizadas. Para futuras investigaciones, el presente estudio se constituye en un documento previo para el conocimiento de las relaciones entre las variables; asimismo, se sugiere que se aborden investigaciones de naturaleza explicativa causal e incluso de carácter experimental a fin de conocer la relación de causa y efecto; a su vez, también, promover desde un enfoque intervencionista soluciones prácticas a corto, mediano y largo plazo para beneficio de la comunidad estudiantil por la relevancia que tiene la autorregulación del aprendizaje, así como la empatía en la modelación y configuración de las diferentes maneras de poder interactuar con sus pares.

CONCLUSIONES

Primera: Con base en el objetivo general de la investigación, se concluye que existe una relación directa, significativa y de intensidad media entre la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo de la empatía en los estudiantes de educación primaria evaluados. Por lo tanto, a medida que los estudiantes desarrollan habilidades para gestionar y reflexionar sobre su propio aprendizaje, también fortalecen su capacidad empática. Esta relación favorece su crecimiento personal y social, mejorando la convivencia en el aula y promoviendo relaciones más colaborativas en el trabajo en equipo. En consecuencia, se potencia el desarrollo de habilidades y competencias educativas esenciales para su formación integral.

Segunda: Considerando el primer objetivo específico, se concluye que existe una relación directa y significativa, aunque de intensidad débil, entre la autorregulación del aprendizaje y la dimensión de habilidades socioemocionales en los estudiantes de educación primaria evaluados. El resultado sugiere que, si bien la autorregulación del aprendizaje está vinculada a las habilidades socioemocionales, su influencia no es predominante, lo que indica la posible intervención de otros factores que también inciden en el proceso de autorregular el aprendizaje. Este hallazgo es relevante para los docentes, ya que pone de manifiesto la necesidad de considerar tanto los aspectos emocionales como otros elementos contextuales y pedagógicos al momento de planificar estrategias que promuevan el aprendizaje autónomo y, con ello, el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes.

Tercera: En relación con el segundo objetivo específico, se concluye que existe una relación directa y significativa de intensidad media entre la autorregulación del aprendizaje y las relaciones afectivas entre los estudiantes evaluados. Este resultado indica que la capacidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje se ve favorecida cuando las relaciones afectivas con sus pares se encuentran en niveles de desarrollo medio o alto. Las interacciones positivas en el aula contribuyen a un ambiente más propicio para el aprendizaje autónomo y reflexivo. No obstante, también se reconoce la posible influencia de otros factores que pueden intervenir en este proceso, como el clima escolar o el entorno familiar, lo cual resalta la importancia de abordar la autorregulación del aprendizaje desde un enfoque integral que considere tanto las relaciones interpersonales como el contexto educativo en su conjunto.

REFERENCIAS

- Alomá Bello, M., Crespo Díaz, L. M., González Hernández, K., & Estévez Pérez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. *Mendive. Revista De Educación*, 20(4), 1353–1368.
http://scielo.sld.cu/pdf/men/v20n4/en_1815-7696-men-20-04-1353.pdf
- Álvarez Bolaños, E., (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Alzate, G. P., Bedoya, M. M., Fajardo, A. M., Hoyos, Á. y Ocampo, E. (2020). Emociones, conflicto y educación: bases para pensar la educación emocional para la paz. *Revista Eleuthera*, 22(2), 246-265.
<https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.15>
- Arias, J. (2020). *Proyecto de tesis guía para la elaboración de tesis*.
http://repositorio.concytec.gob.pe/bitstream/20.500.12390/2236/1/AriasGonzales_ProyectoDeTesis_libro.pdf
- Armenta, C., Blanco, H., & Castillo, A. (2023). Back to school, the psychological impact of confinement by COVID 19, the importance of mental health in the learning process. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula, Vol. 10, No. 19, 10 - 13*. <https://doi.org/10.29057/esat.v10i19.9580>
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1991). Teoría sociocognitiva de la autorregulación. *Comportamiento Organizacional y Procesos de Decisión Humana*, 50(2), 248-287.
[https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Baron-Cohen, S. (2011). *Empatía cero: Una nueva teoría de la crueldad humana*. Penguin UK.
- Bernal Toledo, I. (2021). Relación entre pensamiento lógico y autoconocimiento para el aprendizaje en el nivel medio superior. *Revista vinculando*, 19(2).
<https://vinculando.org/educacion/relacion-entre-pensamiento-logico-y-autoconocimiento-para-el-aprendizaje-en-el-nivel-medio-superior.html>
- Blanco, J., Valcárcel, S., Ortigosa, E., Guerra, M., García, F., Caballero, F., Cabello, L., & Monge, D. (2020). Clinical empathy among family and community medicine residents and tutors. The view of physicians and patients. *ELSEVIER, Revisit de*

- investigation scientific, technical y medical*, 53(2), 185-192.
<https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.04.009>
- Buriticá, J. (2021). Fundamentación teórica e importancia de la inteligencia emocional en la práctica educativa. *educa*, (1).
<http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/EDUCA/article/view/9555/6032>
- Burgos, D., & Cabrera, C. (2021). Las neuronas espejo y su incidencia en el aprendizaje. *Res non verba revista científica*, 11(1), 54–72.
<https://doi.org/10.21855/resnonverba.v11i1.443>
- Cedeño Sandoya, W. A., Ibarra Mustelier, L. M., Galarza Bravo, F. A., Verdesoto Galeas J.- R., y Gómez Villalba, D. A. (2022). Habilidades socioemocionales, y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n4/2218-3620-rus-14-04-466.pdf>
- Cifuentes, D., Rincón, E., Escobar, J., y Carrasco, F. (2021). El juego como estrategia pedagógica para la autorregulación del aprendizaje en matemáticas. (2021). *Revista electrónica en educación y pedagogía*, 5(9), 68-82.
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050906>
- Colunga Ramírez, M. H. (2021). Apoyo en la autorregulación y empatía enfocado en el desarrollo personal y social en los alumnos del 2do ciclo de primaria canalizados a USAER.
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/701/1/Mildred%20Herenia%20Colunga%20Ram%c3%adrez.pdf>
- Conejo, F (2022). *De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje: un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante*. UNIMINUTO.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-593-5>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2021). Glosario de términos. investigación básica. <https://conocimiento.concytec.gob.pe/termino/investigacionbasica/>
- Corral-Martínez, M., & Gómez-Cuevas, A. M. (2021). Inteligencia emocional, empatía y comportamiento disruptivo: Estudio piloto en un aula de primaria. *Información psicológica*, (121), 118-128.
<https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/1878/1842>

- Covarrubias, C., Acosta, H., & Mendoza, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general. *Formación universitaria*, 12(6), 103-114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103>
- Danner, D., Lechner, C. M., & Spengler, M. (2021). Do we need socio-emotional skills? *frontiers in psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.723470/full>
- Davis, M. H. (1983). Medición de las diferencias individuales en la empatía: Evidencia para un enfoque multidimensional. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 44(1), 113-126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113>
- De Castro, J. F., Ramírez, L. N. R., y Muñoz, L. M. R. (2021). Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en educación secundaria y media superior ante la contingencia de la COVID-19. *Revista panamericana de pedagogía*, (31). <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2122/1802>
- Escallón Largacha, E., González, B. I., Peña Bravo, P. C., & Rozo-Parrado, L. J. (2019). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural: el desarrollo de conceptos científicos en estudiantes bogotanos. *Revista Colombiana de psicología*, 28(1), 81-98. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012154692019000100081&script=sci_arttext
- Espinal, N. O., Ángel, L. Y. M., Mejía, E., y Mahecha, J. (2024). La planificación, proceso fundamental en la autorregulación del aprendizaje en la educación media. *Revista educación, universidad de costa rica*, 48(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.53961>
- Extremaera, N., Mérida, S., y Sánchez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la educación*, 74-97. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/213/182>
- Fernández, T. (2019). Las inteligencias múltiples como modelo educativo del siglo XXI. *Almoraima: Revista de estudios campogibraltareños*, (50), 205-213. <https://institutoecg.es/wp-content/uploads/2019/05/Las-inteligencias-multiples.pdf>

- Fiallos G. (2021). Pearson's Correlation and the regression process by the Least Squares Method. *Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2491-2509. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.466
- Figueroa Céspedes, I. (2021). La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: Criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 107-131. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1888>
- Flores Moran, J. F. (2019). La relación docente alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 1(35). <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>
- Flores, M., Cortés, M., & Morales, M. (2017). Estudio de validación del cuestionario de empatía emocional en niños. *PSICUMEX. Revista indizada*, 7(2), 40-55. <https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex/article/view/322/255>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). *Reimaginar la educación en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/reimaginar-la-educaci%C3%B3n-en-am%C3%A9ricalatina-y-el-caribe-0>
- Forero Artunduaga, E. L., Guzmán Bejarano, Y., & Rodríguez Mendoza, K. M. (2022). *Inteligencia emocional del docente y su influencia en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de básica secundaria*. [Tesis doctoral, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/14160>
- Fuentes, S., Rosario, P., Valdés, M., Delgado, A. y Rodríguez, C. (2023). Autorregulación del aprendizaje: Desafío para el aprendizaje universitario autónomo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 21-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100021>
- Fuster Guillen, F. G. (2020). *Pensamiento creativo y autorregulación del aprendizaje en alumnos de educación primaria e inicial de octavo ciclo de UNMSM, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad San Martín de Porres]. Repositorio USMP. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/6902/fuster_gfg.pdf?sequence=1
- García, A. (2021). *Estrategias pedagógicas mediadas por el arte, para el potenciamiento de los procesos creativos, motivacionales, metacognitivos y de autorregulación del aprendizaje, en los estudiantes de grado preescolar del*

colegio IED Unión Europea, Sede B, Bogotá, Colombia [Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios].

https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13030/4/TM.ED_GarciaTrujilloAdrianaPatricia_2021.pdf

García, M., Bustos, R. (2021). La autorregulación del aprendizaje en tiempos de pandemia: una alternativa viable en el marco de los procesos educativos actuales. *Diálogos sobre educación. temas actuales en investigación educativa*. Universidad de Guadalajara. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.914>

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile: Instituto Construir.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51558533/La_Teoria_de_las_Inteligencias_Multiples_cortad-libre.pdf?1485807885=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLa_Teoria_de_las_Inteligencias_Multiples.pdf&Expires=1730645525&Signature=Dy187kWtJQNZ8mkS9pTmWFvjCVLjPJj9uU65wsw4EPKKTWdcYx7S6kksQK-V~vhOCw8jaKDagnRyRpb-4eINZoFW7Ee4uRtSifeBlx1aN-Jo2fczDjoWko2yCWL~LfNpr3eyF5rsejC9GRFSNRtm9VmeM2njwZRSscaUWISx9ExZWPEDDAYF-pB~ORmyMF3wrZfrT~YcpBp18myBfNCBT8Wvhd925KhGFaB9eouDO6NhB-TzUJLx7FQs8EIs9Usud0Ksmnadw4Br1Q4aMvnL9Zeo29bLtIzh29PMZXEXPUFVREkpr90q1Y0RZfYM-ALziWiVri6caThFLOmy413ug_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by Step: A simple guide and reference*. 11.0. (4ta ed.). Boston, Allyn y Bacon. https://books.google.com.pe/books/about/SPSS_for_Windows_Step_by_Step.html?id=AghHAAAAMAAJ&redir_esc=y

Gil-Velázquez, C. L. (2020). Los paradigmas en la educación El aprendizaje cognitivo. *Uno sapiens boletín científico de la escuela preparatoria No. 1*, 2(4), 19-22. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa1/article/view/5123>

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

- Goleman, D. (2010). La práctica de la inteligencia emocional. Editorial Kairós.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=s-ybDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=TEOR%C3%8DA+DE+LA+INTELIGENCIA+EMOCIONAL+goleman&ots=4gh4LL2sIT&sig=1iw3in2TQEWxfjXD bQWWYVYjYYQ#v=onepage&q=TEOR%C3%8DA%20DE%20LA%20INTELIGENCIA%20EMOCIONAL%20goleman&f=false>
- Gómez, A. I., y Muriel, D. F. (2021). Empatía y asertividad como habilidades sociales para fortalecer la convivencia escolar.
https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3494/1/Empat%3%ada_asertividad_habilidades_sociales%20para%20fortalecer%20la%20convivencia%20escolar.pdf
- González, D., Loaiza, E., y Carrasco, F. (2021). Estrategias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de música del Colegio República Dominicana de Bogotá. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 28-42.
https://www.redalyc.org/journal/5739/573970382002/html/#redalyc573970382002_ref20
- González, V. (2022). La inteligencia emocional en alumnos de educación escolar básica de la ciudad de Pilar, en el desarrollo de sus habilidades en contexto educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 15008-15023. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1452
- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 7(2).
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=siteauthtype=crawler&jrnl=20077890&AN=141369996&h=YVQMpzi2sE7HF7LQJv%2Bk10LhzlClz87RpUvIsWhKMdNQLMKsDCryY7nspAMN5KNpFWMMGWSMIZjQuwY0%2BWf%2Fmw%3D%3D&crl=c>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). McGraw-Hill.
<https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista- Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

- Hoffman, ML (2000). *Empatía y desarrollo moral: Implicaciones para el cuidado y la justicia*. Cambridge University Press.
- Huamán Rozas, F. D., y Muñoz Rado, S. S. (2022). El retorno a la educación presencial de estudiantes de nivel básico regular en la ciudad de Cusco - 2022. *Revista científica integración*, 5(1), 33–41. <https://revistas.uandina.edu.pe:443/index.php/integracion/article/view/624>
- Huamantupa Mamani, K. (2023). La inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. *Horizontes. Revista de investigación en ciencias de la educación*, 7(27), 454–467. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.529>
- Jiménez, L. (2024). La educación emocional: una alternativa educativa impostergable tras el retorno a la presencialidad. *Revista digital de ciencia, tecnología e innovación*, 11(1), 123-139. <https://doi.org/10.61154/rue.v11i1.3355>.
- Jiménez, L. (2020). Impacto de la investigación cuantitativa en la actualidad. *Convergence tech revista científica*, 4(1), 59-68. <https://revista.sudamericano.edu.ec/index.php/convergence/article/view/35/2>
- Lagier, D. G. (2022). Filosofía de la mente y prueba de los estados mentales. *Quaestio facti. Revista internacional sobre razonamiento probatorio*, (3), 49-79. <https://raco.cat/index.php/quaestio-facti/article/view/398896/492181>
- Lagos, R., Keupuchur, C., y Ramírez, M. (2021). Formación ética como objetivo transversal de la escuela. *CS*, (34), 189-210. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4225>
- Ledesma, L., García, R., Guzmán, R., y Bosques, L. (2022). Evaluación de la teoría de la mente en adolescentes. *Revista universidad y sociedad*, 14(3), 395-402. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n3/2218-3620-rus-14-03-395.pdf>
- López, M., y Alfonso, L. (2021). Una aproximación a la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la educación médica. *Revista cubana de educación médica superior*, 35(1), 1-19. <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2021/cem211s.pdf>
- Maliza, W., Medina, A., Medina, Y., Vera, G. (2020). Moodle: Entorno Virtual para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. *Uniandes Episteme*, 8(1), 137-152. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8298139>
- Martins, E. (2024). Socio-Emotional Skills in The Academic Performance of Portuguese Basic Education Students (Emotional Intelligence Program). *Social Science and Humanities Journal*. <https://doi.org/10.18535/sshj.v8i02.934>

- Mayorga, R., Monroy, A., Hernández, J., Roldan, A., y Reyes, S. Programa SPSS. *Publicación semestral. Educación y salud boletín científico instituto de ciencias de la salud*, 10(19), 282-284.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/article/view/7761/8440>
- Mendoza Medina, C. H. (2021). Las habilidades sociales, factor clave para una interacción efectiva. *Polo del conocimiento*, 6(2), 3-16.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2233>
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40(4), 525–543. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Perú: MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacionbasica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Lineamientos de tutoría y orientación educativa para la educación básica*.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1439330/RVM%20N%C2%B0%2021%202-2020-MINEDU.pdf.pdf>
- Miranda de la Lama, M., y Daturi, D. (2021). La empatía y su trascendencia en la educación. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*. N° 112, 51-62.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8689189>
- Miranda Quintero, L. A., Escamilla Manzanarez, D., & García Serna, E. (2024). Análisis de la importancia de la inclusión educativa: Analysis of the Importance of Educational Inclusion. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 1370-1381. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2341>
- Mora, E., Mur, Y. & Fernandez, T. (2024). Formar en la autorregulación del aprendizaje para una vida social sana. *Revista electrónica en educación y pedagogía*, 8(14), 190-200.
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog24.02081411>
- Morales, J. (2024). Aprendizaje en familia, educación emocional y asesoramiento socio-afectivo. Requerimientos para garantizar el bienestar del niño en tiempo de pandemia. *InterAmerican journal of medicine and health*, 4, 1–5.
<https://doi.org/10.31005/iajmh.v4i.174>
- Morales, K. (2023). *Inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje en estudiantes de terapia ocupacional en una universidad nacional de Lima, 2022*.

- [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/109087>
- Morales, E., y Zúñiga, M. (2023). Análisis de estrategias didácticas empleadas en adolescentes con barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista INFAD De Psicología. International journal of developmental and educational psychology*, 1(1), 247–254. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v1.2516>
- Mucha, L., Chamorro, R., Oseda, M., & Alania, R. (2020). Evaluación de procedimientos empleados para determinar la población y muestra en trabajos de investigación de posgrado, *desafíos*, 12(1), 50-57.
<https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.253>
- Muñoz, L. (2019). La gestión basada en retos: una perspectiva hacia la innovación educativa. *REFCalE: Revista electrónica formación y calidad educativa*, 7(1), 75-86. <http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2820>
- Nava-Lara, S., Morales, L. D. G., y Arcadia, C. C. T. (2022). Habilidades socioemocionales en directores de educación básica. Revisión sistemática de literatura. *Revista ensayos pedagógicos*, 17(1), 255-275.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/17008/25059>
- Núñez, F. A., Porrás-Cruz, L. T., y Cárdenas-Soler, R. N. (2021). Empatía y educación en la infancia y la niñez: un estado actual de la cuestión. *Pensamiento y acción*, (31), 74-90.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/12569/10458
- Ochoa, E. (2022). Reflexiones sobre la razón y la experiencia en la educación contemporánea. *Revista dialogus*, (6), 106-115.
<https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/520>
- Ochoa, R., Nava, N., & Fusil, D. (2020). Comprensión epistemológica del tesista sobre investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas. *Revista científica electrónica de ciencias humanas*, 45(15), 13-22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407375>
- Ochoa, J., & Yunkor, Y. (2021). El estudio descriptivo en la investigación científica. *Acta jurídica peruana*, 2(2).
[.http://201.234.119.250/index.php/AJP/article/view/224/191](http://201.234.119.250/index.php/AJP/article/view/224/191)

- Oliveira, T. F., Nunes, M. F. O., Barbosa, F. C., & Silva, N. (2022). Socio-emotional Competencies in Organizations and at Work: concepts and instruments in Brazilian and international studies. *Psico-USF (Impresso)*. <https://doi.org/10.1590/1413-82712022270108>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO). (2023). *Currículos de IA para la enseñanza preescolar, primaria y secundaria: un mapeo de los currículos de IA aprobados por los gobiernos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602_spa
- Otero, A. (2018). *Enfoques de investigación* [Archivo PDF]. https://clasev.com/pluginfile.php/21199/mod_resource/content/1/Enfoques%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf
- Pascual, C., & García, E. (2022). Aprendizaje colaborativo y autorregulación: Resultados de su desarrollo en aulas internivelares de educación infantil y educación Primaria. *TRIM*, 22-23, 29-45. <https://doi.org/10.24197/trim.22-23.2022.29-45>
- Paz, L., Velasco, A., y Hernández, E. (2022). Constructivismo y fomento del aprendizaje autónomo para la enseñanza a distancia en el bachillerato. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 28(14). <https://pdfs.semanticscholar.org/1d56/3ccaf9ad6b20424af60da1d544019ccd4eec.pdf>
- Pérez Gómez, J., Hermoza Chávez, L. Y., y Pinto Fernández, L. A. (2022). *Autorregulación emocional y empatía en estudiantes de 4to y 5to de secundaria de la IEERA Alfred Binet, Arequipa 2021*. [Tesis de Grado, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio UADI. <http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/handle/autonomadeica/1686>
- Penuel, W. (2022). Algunos principios de aprendizaje equitativo post-pandemia. *Revista eusal* (23), 1 - 9. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/27567/28687>
- Peña, M. (2021). La educación emocional en niños del nivel preescolar: una revisión sistemática. *Tecnohumanismo*, 1(2), 1–21. <https://doi.org/10.53673/th.v1i1.78>
- Piaget, J. (1989). *Modelo pedagógico constructivista*. <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Modelos%20epistemol%C3%B3gicos%20de%20la%20educaci%C3%B3n.%20parte%203.pdf>

- Pintrich, P. R. (2000). El papel de la orientación a objetivos en el aprendizaje autorregulado. En M. Boekaerts, PR Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Manual de autorregulación* (pp. 451-502). Academic Press.
- Pinzón Navarro, M. I., Valero Olaya, C., Hernández, J. M., Becerra Moncada, M., y Fernández Guayana, T. G. (2024). Prácticas educativas que favorecen la formación en autorregulación del aprendizaje de los estudiantes en Colombia. *Academo* (Asunción), 11(3), 310-322. <https://doi.org/10.30545/academo.2024.set-dic.10>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Quinapallo, X. P. L. (2022). La empatía en la educación virtual: una propuesta de aprendizaje significativo. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 1(1), 55-65. <https://doi.org/10.56200/mried.v1i1.2167>
- Ramos, C. (2020). Los Alcances de una Investigación. *CienciAmérica*, 9(3). <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Reyero Sáez, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Revista tecnología, ciencia y educación*, (12), 111–127. <https://doi.org/10.51302/tce.2019.244>
- Rivas, N., Sánchez, A., Orjuela, M., Salamanca, S., y Fernández, T. (2024). La autorregulación del aprendizaje a través del entorno social desde tres experiencias vividas. *Revista infancia, educación y aprendizaje*, 10(2), pp. 14–22. <https://doi.org/10.22370/ieya.2024.10.2.3954>
- Rivera, M. D. C. T., y Barría, M. E. (2022). Desarrollo neurobiológico de la empatía y la conducta prosocial desde la niñez hasta la adolescencia. *Revista de psicología*, 12(1), 135-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8767639>
- Rodríguez-Alfonso, G., y Torres-Barrero, L. (2023). El aprendizaje social en la Educación Primaria. Una aproximación teórico-conceptual. *Revista transdisciplinaria de estudios sociales y tecnológicos*, 3(3), 57-67. <https://revista.excedinter.com/index.php/rtest/article/view/92/84>
- Rodríguez-González, P., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A. y Sánchez-Martínez, B. (2021). Intrinsic Motivation, Emotional Intelligence and Self-Regulated Learning: A Multilevel Analysis. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*. 21(82), 235-252 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista82/artmotivacion1200.htm>

- Rodríguez, J., y Reguant, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *Revista de innovación e investigación en educación*, 13(2), 1–13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Rodríguez, E., Moya, M. & Rodríguez, M. (2020). Importancia de la empatía docente estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las ciencias*, 6(3), 23-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>
- Ronqui, V., Sánchez, M. F., y Trías, D. (2021). La enseñanza de la autorregulación en aulas de educación primaria. *Cuadernos de investigación educativa*, 12(2), 5-22. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3055>
- Ruiz, M. C. M., & Torres, I. G. Modelo de enseñanza constructivista. <https://salazarvirtual.sistemaeducativosalazar.mx/assets/61d8ae8c73110/tareas/c51ad4e34b34c37fba2275a8a1420321ENSAYO%204.pdf>
- Sáez, F., Mella, J., Angulo, Y., y León, V. (2021). Escalas para medir las fases de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Información Tecnológica*, 32(2), 41-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000200041>
- Sandoval Cárdenas, D. (2021). “*Inteligencias múltiples en los estudiantes de educación básica media, de la escuela ‘Guaranda Cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi, periodo académico 2020-2021’*” (Master's thesis, Ecuador: Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi: UTC). <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/7718/1/MUTC-000975.pdf>
- Tabares, A. S. G. (2022). Asociación entre las funciones ejecutivas y la teoría de la mente en niños: Evidencia empírica e implicaciones teóricas. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 9(3), 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8578475>
- Tarazona Meza, A., Maitta Rosado, I., Ormazza Cevallos, M., y Saltos Zamora, D. (2020). Niveles de resiliencia en adolescentes de hogares disfuncionales y funcionales en la unidad educativa fiscal mixta “Pedro Zambrano Barcia”. *Revista Sinapsis*, 1(16), <https://www.itsup.edu.ec/myjournal/index.php/sinapsis/article/view/228/339>
- Torres, H. y Miranda, A. (2021). Autorregulación del Aprendizaje (EAA): Escala. *Revista de la realidad global*, 10(1), 98-105. <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/6116e9402>

[3a30c7138fdd1f9/1628891457458/PP084_TorresCastro+--+EXPV10N12021+--+98105.pdf](https://doi.org/10.26423/rcpi.v8i2.394)

- Triguero, F., Apolinario, C., Puya, A., y Apolinario, D. (2021). La autorregulación del aprendizaje de los adolescentes y la neurodidáctica. *Revista ciencias pedagógicas e innovación*, 8(2), 75-80. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v8i2.394>
- Trujillo, E., Ceballos, E., Trujillo, M., y Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de la educación infantil. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 24(1), 226-244. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>
- Valarezo Ortiz, E. M. (2022). *El desarrollo de la inteligencia emocional como factor determinante para la construcción de relaciones psico afectivas saludables en niños de 9 a 11 años* (Bachelor's thesis). <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22058/1/TTQ648.pdf>
- Valentín, T., Rivera, O., Alvarez, J., Gómez, R., & Oscátegui, G. (2022). Conflicto cognitivo en la metamotivación para el desarrollo de capacidades en estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de investigación en ciencias de la educación*, 6(22), 246–257. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.332>
- Vásquez, X., Andrade, F., Escobedo, Y. (2023). Constructivismo en el aprendizaje: algunas consideraciones teóricas desde la comunicación. *Revista científica arbitrada multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(6), 124-132. <https://www.editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/847/1143>
- Vásquez, S., Vásquez, L., Calsin, L., Cayo, C., Capia, R., & Pacoricona, L. (2022). Inteligencia intrapersonal: sus estrategias de desarrollo. *Paidagogo, Revista de Investigación en ciencias de la educación*, 4(1), 35-47. <https://doi.org/10.52936/p.v4i1.10>
- Vega de Jesús, A., Marqués, L., Poleo, A., Rivera, A., & von Feigenblatt, O. (2023). Uso de la Plataforma Teams en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia COVID-19. *Anales de la Real Academia de Doctores de España*, 8(3), 555-564. https://www.rade.es/imageslib/PUBLICACIONES/ARTICULOS/V8N3%20-%2005%20-%20AO%20-%20VEGA%20DE%20JESUS_Teams.pdf
- Ventura León, J., Landa Barzola, M., Valencia, P., Tocto Muñoz, S., y Manzanares Medina, E. (2021). Evidencias de validez, fiabilidad e invarianza factorial de una escala breve de empatía para niños peruanos. *Interdisciplinaria*, 38(3), 49-65.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272021000300049&script=sci_arttext

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vigotsky, L. S. (1998). *Teoría Social da Mente*. 6ª edición.

<https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>

Zambrano, Y., y Triviño, J. (2022). La inteligencia emocional, fundamentos teóricos y su influencia en el ámbito educativo. *Revista científica multidisciplinaria arbitrada yachasun-issn*, 6(11), 137-147.

<https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/243/415>

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. J. (2010). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

APÉNDICE

Apéndice 1: Matriz de consistencia:

Título: La autorregulación del aprendizaje y la empatía en estudiantes del nivel primario de un colegio estatal de Lima Metropolitana.

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables/Dimensiones	Diseño
<p>General: ¿Qué relación existe entre la autorregulación del aprendizaje y la empatía en estudiantes de 6to grado del nivel primario de un colegio estatal de Lima Metropolitana en el año 2023?</p> <p>Específicos: ¿Qué relación existe entre la autorregulación del aprendizaje y las habilidades socioemocionales en estudiantes de 6to grado del nivel primario de un colegio estatal de Lima Metropolitana en el año 2023? ¿Qué relación existe entre la autorregulación del aprendizaje y relaciones afectivas en estudiantes de 6to grado del nivel primario de un colegio estatal de Lima Metropolitana en el año 2023?</p>	<p>General: Demostrar la relación que hay entre la autorregulación del aprendizaje y la empatía en estudiantes de 6to grado del nivel primario de un colegio estatal de Lima Metropolitana en el año 2023.</p> <p>Específicos: Determinar la relación que existe entre la autorregulación del aprendizaje y las habilidades socioemocionales en estudiantes de 6to grado del nivel primario de un colegio estatal de Lima Metropolitana en el año 2023 Determinar la relación que existe entre la autorregulación del aprendizaje y relaciones afectivas en estudiantes de 6to grado del nivel primario de un colegio estatal de Lima Metropolitana en el año 2023</p>	<p>Principal: La autorregulación del aprendizaje tiene relación con la empatía en estudiantes de 6to grado del nivel primario de un colegio estatal de Lima Metropolitana en el año 2023.</p> <p>Específicas: La autorregulación del aprendizaje tiene relación con las habilidades socioemocionales en estudiantes de 6to grado del nivel primario de un colegio estatal de Lima Metropolitana en el año 2023. La autorregulación del aprendizaje tiene relación con las relaciones afectivas en estudiantes de 6to grado del nivel primario de un colegio estatal de Lima Metropolitana en el año 2023.</p>	<p>Variable N° 1 Independiente X: <u>Autorregulación del aprendizaje</u></p> <p>Dimensiones: - Fases de autorregulación - Autoconocimiento</p> <p>Variable N° 2 Dependiente Y₁: <u>La empatía</u></p> <p>Dimensiones - Habilidades socioemocionales - Relaciones afectivas</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Tipo de investigación Básica de tipo correlacional</p> <p>Técnicas: Cuestionario Para la autorregulación del aprendizaje una escala del modelo ARA y para la empatía una escala del modelo QMEE.</p> <p>Instrumentos: * Cuestionario para la autorregulación del aprendizaje * Cuestionario para la empatía</p> <p>Población La población está constituida por 120 estudiantes de 6to grado de nivel primario del colegio estatal en Lima Metropolitana.</p> <p>Muestra La muestra es de 89 estudiantes elegidos al azar simple de lo cual el nivel de confianza es de 95% con un margen de error del 5%.</p>

Apéndice 2: Matriz de evaluación de escala de Likert

Objetivo General	Objetivo Específico	Dimensiones	Indicadores	Pregunta/ítem	Escala
Demostrar la relación que hay entre la autorregulación del aprendizaje y la empatía en estudiantes de 6to grado del nivel primario de un colegio estatal de Lima Metropolitana en el año 2023.	Determinar la relación que existe entre la autorregulación del aprendizaje y las habilidades socioemocionales en el desarrollo de la empatía en el aula entre estudiantes de un colegio particular de nivel primario de Lima Metropolitana en el año 2023	Fases de autorregulación	Fase de Planeación	1. Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio.	Opciones de respuesta en escala de Likert: siempre (5), casi siempre (4), a veces (3), casi nunca (2), nunca (1)
				2. Planifico el tiempo que voy a dedicar a cada actividad.	
				3. Tengo una lista con las tareas académicas que debo de realizar.	
			Fase de ejecución	4. Evalúo si estoy aprendiendo durante las clases.	
				5. Si no comprendo lo que leo, busco una forma para solucionarlo.	
				6. Memorizo palabras claves para recordar conceptos importantes.	
			Fase de Autorreflexión	7. Evalúo si alcancé las exigencias académicas establecidas por el profesor.	
				8. Revisó si mi procedimiento/estrategia de estudio es adecuada y efectiva para aprender.	
			Autoconocimiento	Establecimiento de metas académicas	
		Identificación de objetivos y fortalezas		10. Si no estoy seguro de algún material o contenido pregunto a mis compañeros.	
		Priorización de tareas		11. Identifico qué tareas académicas realizaré primero.	
		Evaluación del progreso		12. Evalúo si completé mis desafíos personales de aprendizaje.	

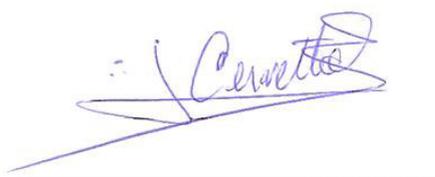
Determinar la relación que existe entre la autorregulación del aprendizaje y relaciones afectivas en el desarrollo de la empatía en el aula entre estudiantes de un colegio particular de nivel primario de Lima Metropolitana en el año 2023	Habilidades socioemocionales	Reconocimiento de emociones de otros	13. Me siento bien cuando veo que una persona está alegre, feliz y contenta.	
		Reacción emocional por afectación de otros	14. Cuando veo que un compañero de mi aula es rechazado me siento triste.	
			15. Cuando escucho noticias sobre la guerra o el hambre que sufren algunas personas en el mundo me pone triste.	
			16. Me siento mal cuando un maestro castiga a un/a compañero/a por haber hecho algo incorrecto.	
	Relaciones afectivas	Muestra de empatía	17. Me pongo en el lugar de mi compañero para sentir lo que él siente cuando lo tratan mal.	
		Disposición para ayudar	18. Si veo a un niño que está preocupado siento ganas de acercarme para consolarlo y darle ánimos.	
		Disfrute por alegría de otros	19. Disfruto cuando veo cómo otras personas abren regalos, incluso cuando yo no tengo ningún regalo.	
		Rechazo al maltrato	20. Si veo que a un niño/a lo están insultando sus compañeros/as de grupo me siento mal y me entran ganas de defenderlo.	

Apéndice 3: Ficha de validación del instrumento**FICHA DE VALIDACIÓN N° 1**

CRITERIOS	APRECIACIÓN CUALITATIVA		
	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Presentación del instrumento.	X		
Claridad en la redacción.	X		
Pertinencia de la pregunta con los objetivos.	X		
Relevancia del contenido.	X		
Factibilidad de la aplicación.	X		

- Nombre y Apellido: Luis Guillermo Cervetto Robles.
- D.N.I: 09880427
- Profesión: Docente.
- Títulos Obtenidos:
 - Licenciado en educación.
 - Maestría en educación, mención en docencia universitaria e investigación.
- Instituto donde trabaja: Universidad privada del norte.
- Cargo que desempeña: Docente universitario.
- Antigüedad en el cargo: 10 años.
- Resultado de Validación del Instrumento: El instrumento responde a las variables de la presente investigación.

Fecha: 22 de junio del 2023.



Firma del experto

FICHA DE VALIDACIÓN N° 2

CRITERIOS	APRECIACIÓN CUALITATIVA		
	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Presentación del instrumento.	X		
Claridad en la redacción.	X		
Pertinencia de la pregunta con los objetivos.	X		
Relevancia del contenido.	X		
Factibilidad de la aplicación.	X		

- Nombre y Apellido: Elizabeth Soto Caballero.
- D.N.I: 06865061
- Profesión: Docente.
- Títulos Obtenidos:
 - Licenciada en educación.
 - Maestría en gestión educativa.
- Instituto donde trabaja: I.E.P “La fe de maría”
- Cargo que desempeña: Docente.
- Antigüedad en el cargo: 5 años.
- Resultado de Validación del Instrumento: El instrumento responde a las variables de la investigación.

Fecha: 23 de junio del 2023.



Firma del experto

FICHA DE VALIDACIÓN N° 3

CRITERIOS	APRECIACIÓN CUALITATIVA		
	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE
Presentación del instrumento.	X		
Claridad en la redacción.	X		
Pertinencia de la pregunta con los objetivos.	X		
Relevancia del contenido.	X		
Factibilidad de la aplicación.	X		

- Nombre y Apellido: Laura Díaz Jesús.
- D.N.I: 09742142
- Profesión: Docente.
- Títulos Obtenidos:
 - Licenciada en educación comercial.
 - Licenciada en lengua y literatura.
 - Magister en educación.
- Instituto donde trabaja: Colegio “La fe de maría”
- Cargo que desempeña: Coordinadora del nivel secundario.
- Antigüedad en el cargo: 2 años.
- Resultado de Validación del Instrumento: El instrumento responde a las variables de la investigación.

Fecha: 24 de junio del 2023.



Firma del experto

Apéndice 4: Instrumento de recolección de datos



INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

“Autorregulación del aprendizaje y la empatía en estudiantes de educación primaria”

Nombres y Apellidos: _____

Queridos estudiantes les invitamos a realizar nuestra encuesta de valoración de desempeños referentes a sus aprendizajes dados durante las clases impuestas en aula y las prácticas sociales en relación a la empatía hacia sus compañeros de clase, las cuales nos serán de gran utilidad para la resolución de nuestro trabajo de estudio. Ante ello, agradecemos su participación y esperamos que logren resolver de manera satisfactoria y objetiva la encuesta. Recuerda solo marcar con una “X” la respuesta que consideres:

VARIABLE 1: La autorregulación del aprendizaje.	Rango				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. ¿Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio?					
2. ¿Planifico el tiempo que voy a dedicar a cada actividad?					
3. ¿Tengo una lista con las tareas académicas que debo de realizar?					
4. ¿Identifico qué tareas académicas realizaré primero?					
5. ¿Establezco objetivos académicos a corto plazo (diario, semanal)?					
6. ¿Evalúo si estoy aprendiendo durante la clase?					
7. ¿Si no comprendo lo que leo, busco una forma para solucionarlo?					
8. ¿Memorizo palabras claves para recordar conceptos importantes?					
9. ¿Reviso si mi procedimiento/estrategia de estudio					

es adecuada y efectiva para aprender?					
10. ¿Si no estoy seguro de algún material o contenido pregunto a mis compañeros?					
11. ¿Evalúo si completé mis desafíos personales de aprendizaje?					
12. ¿Evalúo si alcancé las exigencias académicas establecidas por el profesor?					

VARIABLE 2: Desarrollo de la empatía	Rango				
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
13. ¿Me siento bien cuando veo que una persona está alegre, feliz y contenta?					
14. ¿Cuándo veo que un compañero de mi aula es rechazado me siento triste?					
15. ¿Si veo a un niño que está preocupado siento ganas de acercarme para consolarlo y darle ánimos?					
16. ¿Cuándo escucho noticias sobre la guerra o el hambre que sufren algunas personas en el mundo me pongo triste?					
17. ¿Disfruto cuando veo cómo otras personas abren regalos, incluso cuando yo no tengo ningún regalo?					
18. ¿Me siento mal cuando un maestro castiga a un/a compañero/a por haber hecho algo incorrecto?					
19. ¿Si veo que un/a niño/a lo están insultando sus compañeros/as de grupo me siento mal y me entran ganas de defenderlo?					
20. ¿Me pongo en el lugar de mi compañero para sentir lo que él siente cuando lo trata mal?					

Agradecemos su participación.

Apéndice 5: Consentimiento informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Estimado(a) padre y/o madre de familia/ docente

La presente investigación es conducida por Castillo Cabello Angélica y Díaz Cachay María estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Primaria e Interculturalidad de la Universidad de Ciencias y Humanidades. El objetivo del presente estudio es demostrar la relación que hay entre la autorregulación del aprendizaje y la empatía en los estudiantes dentro del aula de clases, durante las actividades escolares. Y para lograrlo es necesario poder preguntar a su menor hijo debido a que se precisa de la presente información para poder aportar a la educación. Por ello, estamos interesados en conocer qué relación existe entre la autorregulación del aprendizaje y la empatía en los estudiantes durante la convivencia en el aula, lo cognitivo y lo afectivo de su menor hijo(a).

Se le recuerda que la participación de su menor hijo es confidencial y voluntaria, por tal motivo el estudiante podrá ser lo más sincero posible al responder/o participar en el cuestionario de veinte preguntas, las cuales nos ayudarán a reconocer la relación entre la autorregulación del aprendizaje y la empatía en los estudiantes.

Usted recibirá información sobre el estudio mencionado y también tiene la oportunidad de hacer preguntas sobre el mismo.

Al firmar o dar su visto bueno en este protocolo usted está de acuerdo con que su menor hijo participe en el presente estudio; así como también se le comunica que puede finalizar su participación en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para su persona.

Usted puede pedir información sobre los resultados de la investigación en general cuando ésta haya concluido. Para esto, puede comunicarse con **Castillo Caballero Angélica** al correo electrónico: angcastilloc@uch.edu.pe o con **Díaz Cachay María** al correo: mardiazc1@uch.pe

Acepta que su menor hijo participe en esta investigación y responder a los cuestionarios:

Sí ()

No ()

Firma/Visto: _____

Fecha: _____

Firma de las investigadoras:

Castillo Caballero, Angelica

Diaz Cachay, María